

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

KARIN JULIANA DAFFINYN DA SILVA

INSURGÊNCIAS SUBJETIVAS:

VIVÊNCIA ACADÊMICA DE MULHERES NEGRAS E NÃO-NEGRAS ESTUDANTES
DE PSICOLOGIA

CURITIBA

2019

KARIN JULIANA DAFFINYN DA SILVA

INSURGÊNCIAS SUBJETIVAS:

VIVÊNCIA ACADÊMICA DE MULHERES NEGRAS E NÃO- NEGRAS ESTUDANTES
DE PSICOLOGIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- graduação em
Psicologia, Setor de Ciências Humanas da Universidade
Federal do Paraná como requisito para obtenção do título de
Mestre em Psicologia. Área de concentração: Psicologia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Norma da Luz Ferrarini

CURITIBA

2019

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELO SISTEMA DE BIBLIOTECAS/UFPR –
BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS COM OS DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Fernanda Emanoéla Nogueira – CRB 9/1607

Silva, Karin Juliana Daffinyin da
Insurgências subjetivas : vivência acadêmica de mulheres negras e não-
negras estudantes de psicologia. / Karin Juliana Daffinyin da Silva. –
Curitiba, 2019.

Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Setor de Ciências Humanas da
Universidade Federal do Paraná.

Orientadora : Prof^ª. Dr^ª. Norma da Luz Ferrarini

1. Estudantes de psicologia. 2. Políticas afirmativas. 3. Mulheres -
Subjetividade. I. Título.

CDD – 150.07



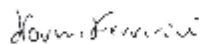
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PSICOLOGIA -
40001015067P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em PSICOLOGIA da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **KARIN JULIANA DAFFINYN DA SILVA**, intitulada: **INSURGÊNCIAS SUBJETIVAS: VIVÊNCIA ACADÊMICA DE MULHERES NEGRAS E NÃO-NEGRAS ESTUDANTES DE PSICOLOGIA**, após terem inquirido a autora e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua aprovação no rito de defesa.

A outorga do título de Mestre está sujeita à homologação pelo Colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 20 de Março de 2019.


NORMA DA LUZ FERRARINI
Presidente da Banca Examinadora


MIRIAM APARECIDA GRACIANO DE SOUZA PAN
Avaliador Interno (UFPR)


DENISE DE CAMARGO
Avaliador Externo (UTP)

*Dedico às gerações de mulheres da minha família,
em especial à minha avó Maura Margarida.*

AGRADECIMENTOS

Dedico a minha família de sangue e de adoção: avó Maura, mãe Izabel e minhas tias Claudia e Ligia cujo apoio se dá desde criança. Às minhas primas Michele e Fernanda que me acompanham e incentivam desde antes de entrar na universidade. Ao meu irmão Eduardo que me escutou e ajudou diversas vezes, me inspirando também com sua inteligência e tranquilidade. A toda família Pereira Neves de Andrade que me acolheu e ajudou de forma ímpar. Aos amigos e colegas que me acompanharam e me incentivam a continuar teimando

que meu lugar pode ser além. A todos os professores com quem pude aprender em minha trajetória formativa, especialmente os da graduação.

Dedico especial agradecimento à minha ex-colega de graduação Valdinele Schulze e ao professor Márcio Ferraciolli, sem os quais jamais teria adentrado o mestrado.

Jamais poderia deixar de agradecer e destacar o papel de minha orientadora Norma Ferrarini que me ajudou a ressignificar de tal forma a psicologia no estágio que realizei no último ano de graduação sob sua supervisão. Estágio que culminou no interesse pelo mestrado. Foi também por admirar seu trabalho que considerei o tema e a empreitada acadêmica que representa a pós-graduação.

Destaco também agradecimento especial às professoras Miriam Pan e Denise de Camargo, com as quais tive a oportunidade de desenvolver o que considero os conhecimentos mais preciosos que pude obter no mestrado em termos teóricos e profissionais a partir de uma visão crítica e criativa.

Agradeço às participantes desta pesquisa, cujas trajetórias e generosidade em participar me motivaram veementemente ao longo deste estudo. São mulheres que inspiram e que em minha percepção têm tudo para fazer a diferença em nosso campo de profissional.

Às psicólogas Grazielle Zonta e Claudia Santos pelo apoio e inspiração como profissionais ao longo da minha trajetória acadêmica e de vida;

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pela concessão de bolsa de pesquisa, obtida por mim mediante aprovação no processo seletivo.

Por fim, recordo meus colegas de mestrado Fernanda, Rafael e Jonas cujos temas de pesquisa e companheirismo nas aulas e supervisões me inspiraram a evoluir. Também às contribuições da Adriane, estudante da graduação que tantas vezes ao participar das supervisões trouxe fôlego e novas ideias às nossas discussões. Sem vocês pesquisar teria sido cem vezes mais difícil.

Muito obrigada!

“[...] Era preciso autorizar o texto da própria vida, era preciso ajudar a construir a história dos seus”.

(Conceição Evaristo, 2003)

RESUMO

Esta pesquisa teve por objetivo caracterizar e discutir a vivência acadêmica de mulheres negras e não- negras estudantes de psicologia ingressas no curso mediante políticas afirmativas. Trata-se de um estudo qualitativo de campo com base na Teoria da Subjetividade e Epistemologia Qualitativa de Fernando González Rey. Participaram da pesquisa três estudantes de psicologia matriculadas nos dois últimos anos de curso, duas autoidentificadas como negras e outra como branca, pertencentes a uma universidade pública e outra privada. Foram realizados espaços conversacionais individuais e em grupo com intuito de elaborar indicadores de sentidos subjetivos da vivência acadêmica. Os dados produzidos apontaram para a vivência acadêmica de processos de inclusão e exclusão social, presença de sofrimento ético- político, mas também de sentidos subjetivos referentes às identidades políticas das estudantes, imbricadas com as dimensões pessoais e profissionais da trajetória acadêmica. Apreenderam-se também sentidos da formação acadêmica estreitamente relacionados com as cisões teóricas e curriculares da psicologia, os quais impactaram diretamente na vivência acadêmica das políticas afirmativas e identidade profissional. A partir da discussão realizada sobre estes dados foram produzidas três hipóteses de trabalho voltadas para a docência e psicologia educacional: a primeira referente a qualidade da formação em cursos de psicologia, a segunda sobre educação para as relações étnico- raciais e vivência de processos de inclusão-exclusão, e a última acerca de ética e pesquisa referentes aos grupos políticos relacionados ao público- alvo considerado neste estudo.

Palavras- chave: Políticas Afirmativas; Psicologia; Vivência acadêmica; Subjetividade.

ABSTRACT

This research aimed to characterize and discuss the academic experience of black women and non - black psychology students entering the course through affirmative policies. This was a qualitative field study based on the Theory of Subjectivity and Qualitative Epistemology of Fernando González Rey. Three psychology students enrolled in the last two years of the course participated in the study, two self-identified as black and one as white belonging to a public and private universities. Individual and group conversational spaces were developed with the purpose of elaborating indicators of subjective meanings of the academic experience. The data produced pointed to the academic experience of processes of inclusion and social exclusion, presence of ethical-political suffering, but also subjective meanings regarding the political identities of students, imbricated with the personal and professional dimensions of the academic trajectory. There were also senses of academic formation closely related to the theoretical and curricular divisions of psychology, which directly impacted on the academic experience of affirmative policies and professional identity. Based on the discussion about these data, three hypotheses were produced for teaching and educational psychology: the first one refers to the quality of training in psychology courses, the second one on education for ethnic-racial relations and the experience of inclusion processes - exclusion, and the last one about ethics and research on this topic and the political groups related to the target public considered in this study.

Keywords: Affirmative Actions. Psychology. Academic experience. Subjectivity.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEEBJA – Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ES – Ensino Superior

FIES – Programa de Financiamento Estudantil

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES – Instituições de Ensino Superior

IPEA – Instituto de Pesquisas Aplicadas

MEC – Ministério da Educação

PA- Política Afirmativa

PAA – Políticas de Ação Afirmativa

PNAD – Programa Nacional de Análises por Domicílios

PROUNI – Programa Universidade Par Todos

REUNI – Sistema de Reestruturação e Estruturação das Universidades

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1: POLÍTICAS AFIRMATIVAS: EXPRESSÕES DA LITERATURA CIENTÍFICA	21
CAPÍTULO 2: METAMORFOSE CONCEITUAL DA NOÇÃO DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO SOCIAL REFERENTE A POLÍTICAS AFIRMATIVAS BRASILEIRAS	30
CAPÍTULO 3: FORMAÇÃO DE PSICÓLOGA(O)S NO BRASIL: ENTRELINHAS UNIVERSITÁRIAS	37
CAPÍTULO 4: SUBJETIVIDADE- OBJETIVIDADE E UMA NOVA ONTOLOGIA DA PSIQUE	43
CAPÍTULO 5: MÉTODO	49
5.1 -Cenário da pesquisa	50
5.2 –Participantes	51
5.3- -Instrumentos	53
5.5.1 - <i>Espaço conversacional individual</i>	53
5.5.2 - <i>Espaço conversacional em grupo</i>	53
5.5.3 - <i>Complemento de frases</i>	54
CAPÍTULO 6-A CONSTRUÇÃO DA INFORMAÇÃO	56
6.1 – Edna	57
6.2 – Jussara	70

6.3 –Yasmin -----	81
6.4 -Síntese dos indicadores e sentidos subjetivos: grupo de participantes -----	89
CAPÍTULO 7- NSURGÊNCIAS SUBJETIVAS NAS <i>UNIVERSITAS</i> -----	95
7.1 - A qualidade da formação e vivência acadêmica nas instituições universitárias ---	95
7.2 - Políticas de identidade, identidades políticas e educação emancipatória -----	98
7.3- A formação para a pesquisa sobre relações étnico- raciais e processos de inclusão- exclusão social -----	101
CAPÍTULO 8 -CONSIDERAÇÕES FINAIS -----	109
REFERÊNCIAS-----	114
ANEXO 1-----	125
ANEXO 2-----	130

INTRODUÇÃO

No livro *O negro revoltado* Abdias do Nascimento compila uma série de trabalhos acadêmicos apresentados no I Congresso do Negro Brasileiro promovido pelo Teatro Experimental do Negro em 1950. Segundo o autor, o que marca todas estas produções é a participação ativa de negros brasileiros, o que registra o movimento vivo de parte da população que não aceita o paternalismo ou a tutela ideológica para suas reivindicações (Nascimento, 1982). Ele afirma a necessidade de promover uma “elite mental” que oriente em todo o Brasil um trabalho de recuperação social do negro. E não apenas para localizar os bens culturais e simbólicos dos povos africanos ou indígenas que, segundo o ativista e dramaturgo, foram tidos por muito tempo como artefatos exóticos, reduzidos à condição de objeto pitoresco e folclórico; patrimônios históricos transformados em mais- valia cultural. Nas ciências, a noção vaga de “diversidade de ideias, etnias e corpos” nas pesquisas etnológicas também são denunciadas por Guerreiro Ramos como alvo de um olhar eurocêntrico que distorce toda e qualquer identidade (Nascimento, 1982).

Domingues (2007) e Gomes (2011, 2011) nesse sentido, apresentam a trajetória de lutas por direitos humanos empreendidas pelo Movimento Negro Unificado (MNU) desde 1970, época em que foi formalmente consolidado. As pautas por educação sempre estiveram presentes, não especificamente na exigência de cotas, mas de ações estatais que buscassem reparar e se responsabilizar pela negligência social conferida à população negra. Os variados movimentos sociais desde o pós- abolição que convergiram para o MNU ou correram em paralelo, foram decisivos para a implementação das políticas públicas que consideram gênero e raça no país. Os movimentos feministas que também passaram a ter maior destaque na década de 70 tensionaram com as formas de governo autoritárias e com a ignorância social sobre as disparidades de gênero, a condição subjetiva de subalternidade e o enclausuramento doméstico de mulheres no Brasil (Soares, 1994, Miranda, 2015). A Sociedade Brinco das Princesas e a Sociedade de Socorros Mútuos Princesa do Sul também eram associações formadas somente por mulheres negras nos contextos de mobilização do movimento negro nacional ainda disperso, mas ativo em suas localidades (Domingues, 2007). De acordo com Rodrigues e Prado (2010), apesar do envolvimento de mulheres negras nos movimentos sociais a participação e existência efetiva delas ficou em um plano implícito, com muitas de suas pautas invisibilizadas pelas opressões internas destes grupos, impulsionando para a criação do Movimento Nacional de Mulheres Negras na década de 80. Dessa forma foi

possível criar alternativas para enegrecer feminismo e considerar identidade de gênero nos movimentos negros (Rodrigues & Prado, 2010).

No Brasil, as políticas públicas voltadas para o combate à exclusão destes grupos aplicadas ao campo da educação podem ser vislumbradas no Sistema de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), e no sistema de cotas sociais e raciais (Brasil, 2007, 2012). Estas políticas já existiam em outros países e serviram de base para implementação de programas governamentais no país, após pressão de movimentos sociais, estudantis e de comunidades universitárias (Munanga, 2001; Gomes, 2012; Daflon, Feres Jr & Campos, 2013). Conforme o relatório do Fórum Nacional do Conselho Nacional de Educação da Câmara da Educação Superior (Ministério da Educação, 2015), de 2001 a 2010 o número de matrículas no ensino superior da rede privada aumentou de 2091 para 4736, de forma que em 2010 este setor abarcava 74,2% das matrículas, o que indica um aumento significativo de pessoas graduadas. Contudo, os indicadores presentes no Relatório do Plano Nacional de Educação (Plano Nacional da Educação, 2015) ainda expressam como desafio a melhora da qualidade do Ensino Superior, especialmente para a formação de mestres e doutores, além da equiparação da média escolar entre negros e não-negros.

Considerando as principais políticas de inclusão no ensino superior e os indicativos do Ministério da Educação, entende-se que os dados sugerem a atenção de pesquisadores em relação à formação profissional e a produção de conhecimento desenvolvidos neste âmbito. E de fato, desde a implementação destas políticas diversos acadêmicos e profissionais têm discutido a trajetória de estudantes negros e/ou mulheres afetados por estes movimentos a fim de contribuir para a permanência estudantil na graduação e qualidade da formação acadêmica. Nos estudos que discutem a validade do sistema de cotas e das ações estatais destaca-se a abordagem de questões relacionadas ao desempenho de cotistas, taxas de evasão e avaliação do alcance da política como critérios de avaliação das Políticas de Ação Afirmativa (PAA), além da discussão dos argumentos que justificam o sistema de cotas no Brasil (Santos, 2013; Sito, 2014; Golgher, Amaral & Neves 2014; Feres Jr & Daflon, 2015; Campos, Machado, Miranda & Costa, 2017).

Há também as investigações que se concentram nas análises dos argumentos jurídicos do sistema de cotas e confrontam teorias sociológicas com os argumentos para validação do sistema das PAA, analisando também as diretrizes das PAA (Leite, 2011, Dias, 2013). Já Castro et. al (2017) explicitam a importância do sistema de cotas sociais a partir da análise da

sua implementação em universidades mineiras. Os autores também focalizam o desempenho acadêmico como dado importante para avaliação dos impactos do sistema nas instituições pesquisadas. Marçal (2011) e Amorim (2016) por outro lado investigam a permanência e a formação acadêmica dos estudantes nas IES públicas.

A dimensão subjetivo-afetiva no campos da educação é considerada como relevante para qualidade da formação destes estudantes. Leite (2012) discorre sobre os impactos afetivos que se estabelecem na relação entre estudante e conteúdo escolar. O autor analisa as decisões pedagógicas e como estas afetam a aprendizagem, utilizando a expressão “aproximação afetiva” para designar a relação e o impacto afetivo entre estudante e disciplina. Fica expresso neste estudo que o modo como se dá a mediação pedagógica, presentes na relação entre estudante e professor, prática pedagógica e planejamento das atividades impactam no aprendizado, isto é, de alguma forma interferem no curso deste aprendizado, contribuindo para o afastamento ou aproximação do estudante com estes conteúdos. Ele ressalta dessa forma a importância da dimensão afetiva nos processos de aprendizagem.

Segundo Pan e Machado (2013), as políticas públicas brasileiras voltadas para jovens produzem modos de existência, ou seja, produzem modos de subjetivação da realidade em que estão inseridos. E nesse sentido, também é possível considerar Marçal e Silva (2013) quando apontam dois estudos sobre os impactos das Políticas de Ação Afirmativa na construção identitária de estudantes cotistas, os quais corroboram que o preconceito contra a escola pública se transfere para os alunos cotistas, que são vistos como menos capazes e até usurpadores de espaços privilegiados.

Pressupõe-se então, como afirma Santos (2017), que o estudo do cotidiano acadêmico é importante para avaliar o impacto das políticas afirmativas nas instituições universitárias. Além do mais, como afirmam Rodrigues e Prado (2010), a cooptação de pautas de movimentos sociais por instituições despreparadas para a promoção de igualdade social é um dos desafios enfrentados para efetivação dos objetivos de políticas públicas nos mais variados âmbitos. Na construção de projetos e programas, corre-se o risco de perder a capacidade de radicalização e o poder de subversão, disciplinando as ideias e acabando por reproduzir elitismo nas tentativas de representar populações diversas e complexas de setores populares (Rodrigues & Prado, 2010).

De um ponto de vista psicológico, a justificativa para o estudo deste universo temático ganha importância quando se considera os efeitos subjetivos do racismo presente nos processos de branqueamento, negação da identidade e cultura afrodescendente (Fanon, 2008). Além dos saberes racistas no campo científico produzidos e autojustificados em conformidade com os variados processos de expropriação étnico- racial ao redor do mundo (Fanon, 2010). Superioridade racial, complexos baseados na distorção de identidades e violência naturalizada são alguns processos que se assemelham a várias psicopatologias, só que em nível coletivo, como é possível perceber na obra *Pele negra, máscaras brancas* de Fanon (2008). A primeira psicanalista negra não médica do país, Virgínia Leone Bicudo, produziu conhecimento de grande importância sobre a dimensão subjetiva das práticas racistas, indicando que na cidade de São Paulo, por exemplo, o mito da democracia racial se ocultava preconceitos de cor e produção de sentimentos de inferioridade na qualificação da população negra (Gahyva, 2011).

Porém, ainda é recente o silêncio da psicologia brasileira sobre as relações étnico-raciais e sua importância essencial para a formação de psicólogos, como aponta a monografia de Barcellos (2016) sobre disciplinas de educação para relações étnico- raciais em Porto Alegre. O antropólogo Kabengele em entrevista com o psicólogo Antônio Ciampa, dois expoentes nacionais neste assunto, também descreve a importância de se realizarem mudanças na psicologia a fim de que se some à construção de atitudes reparatórias ao racismo estrutural. O campo da psicologia se torna, desse modo, estratégico para a promoção de saúde, educação e direitos humanos de grupos politicamente insurgentes.

Outra razão que motiva esta pesquisa se relaciona à produção teórica voltada para este tema, a qual também revela um campo de disputas e dispersões conceituais em torno da noção de inclusão e exclusão social. Como é possível apreender em diversos estudos na área, isto se relaciona tanto com as condições concretas do cenário científico quanto com as raízes históricas, neste caso, das políticas afirmativas no mundo. Estas políticas aparecem pela primeira vez na Índia na década de 1950 para inclusão de castas menos favorecidas como a dos Dalits no ensino superior, no emprego público e nas legislaturas. (Feres Jr.; Daflon, 2015). Conforme Somers, Pan e Jones (2013) as Políticas de Ação Afirmativa no EUA se consolidaram em 1960. Isto significa que estas políticas não foram criadas e constituídas da mesma forma, isto é, a noção de Política de Ação Afirmativa difere tanto no caso da Índia, nos EUA e no Brasil que, conforme os autores, implantou esta Política em 2003. Segundo

Feres Júnior e Daflon (2015), as Políticas Afirmativas na Índia surgiram como reserva de vagas no serviço público, no ensino superior, e para incentivar a representatividade de outras castas na política partidária do país. O sentido desta política sem encontra em argumentos de promoção da justiça para grupos historicamente minoritários, expressos na estratificação social que representam as castas indianas. Diferente do caso brasileiro, estas castas estão visivelmente na história do país, o que permite atingir diretamente as minorias alvo da política afirmativa. A única controvérsia reside na classificação de um grupo específico, as Other Backward Classes que possuem marcadores culturais, econômicos, geográficos imprecisos.

Uma análise dos antecedentes científicos sobre este tema possibilita considerar a afirmação de Somers, Pan e Jones (2013) sobre a importância de se conhecer o contexto de formulação das PAA's, bem como distinguir os desafios e possibilidades que o contexto brasileiro, em cada área de conhecimento, pode gerar para a inclusão social no ensino superior. Resgatando também os estudos de Laplane (2006) e Durham (2003) percebe-se a importância do debate acerca das PAA's levando em conta os processos históricos nos quais elas se constituem, afetando e produzindo modos de vida, valores e representações sociais relacionados ao ensino superior e as constantes modificações que reconfiguram a formação acadêmica de tempos em tempos.

Diante dessas informações e longe de serem confabulações teóricas ou meros relatos históricos distantes, atualmente é possível levantar os seguintes dados sobre a realidade de mulheres negras e não- negras de classes populares no país: I. o rendimento habitual médio mensal de mulheres brasileiras é de R\$ 1764 enquanto o de homens R\$ 2306 II. O tempo médio dedicado ao cuidado de pessoas e aos afazeres domésticos em média é de 18,1 horas semanais para mulheres contra 10,5 horas para homens (sendo que para mulheres negras o tempo é de 18,6 horas); III. No grupo com a população de 25 anos ou mais com ensino superior completo 25,3% das mulheres brancas têm pelo menos graduação para 20,7% dos homens brancos. Neste caso só 10,4% das mulheres negras chegaram a este nível, tendo também estudado mais que os homens negros, os quais representam somente 7% desta categoria. IV. Mesmo assim 60,9% dos cargos gerenciais são ocupados por homens. V. 10,5% dos assentos da câmara dos deputados são ocupados por mulheres (IBGE, 2018). Somado a isto, de 2003 a 2013 a violência contra mulheres no Brasil aumentou, mas enquanto houve uma redução de 10% na quantidade de assassinatos de mulheres brancas o mesmo não

ocorreu com mulheres negras, tendo em vista o aumento gritante de 54% de feminicídios nesta população (Brasil, 2018).

Por estas razões, este trabalho objetivou contar e recontar histórias com a finalidade de produzir conteúdos com valor científico. Buscou-se compreender a vivência acadêmica de mulheres negras e não- negras estudantes de psicologia, identificadas como cisgêneras¹, a partir do estudo das configurações subjetivas do curso e dos processos de inclusão – exclusão social vivenciados no percurso de formação. O objetivo geral e específicos foram respectivamente: caracterizar e discutir a vivência acadêmica de mulheres estudantes de psicologia que utilizem cotas raciais ou Programa Universidade Para Todos (Prouni). Objetivos específicos: I. caracterizar e discutir a trajetória acadêmica de mulheres estudantes de psicologia, II. relacionar a vivência acadêmica com aspectos referentes à qualidade da formação em cursos de psicologia de uma IES pública e outra privada e III. contribuir para a formação acadêmica em psicologia voltada para a educação das relações étnico-raciais e pesquisa com populações pertencentes a grupos políticos insurgentes.

É importante ressaltar que esta pesquisa não trata da descrição da vivência ou do sofrimento das estudantes em decorrência dos processos de exclusão ou inclusão que perpassaram a trajetória de vida e acadêmica. Foi pressuposto, com base nas ideias de Lev Semenov Vigotski em seu Tratado de defectologia (1997) e no Significado histórico da crise em psicologia (1999), que ao tratar das dificuldades sociais elaboradas subjetivamente pelos indivíduos é preciso olhar para suas potencialidades, para quais estratégias e sobreposições são realizadas para superar as condições hostis ao desenvolvimento, pois a forma mais avançada diz sobre a que está em desenvolvimento. Por isso, o estudo da vivência acadêmica com as categorias da Teoria da Subjetividade e Epistemologia Qualitativa desenvolvidas por Fernando González Rey deram enfoque às estudantes não como bolsistas ou cotistas raciais apenas, mas como insurgências que mesmo em meio às estatísticas ainda desfavoráveis conseguiram chegar à graduação. Portanto, trata-se do estudo da exceção e não da generalidade, pois em consonância com estes pressupostos as participantes não foram consideradas reflexos da desigualdade social, mas sujeitos ativos e participantes da produção de informações desta investigação. Para isto foram utilizados o método construtivo-interpretativo postulado na Epistemologia Qualitativa e a Teoria da Subjetividade de Fernando González Rey, localizados na linha teórica Cultural-Histórica da Psicologia. Dessa forma, foi conduzida uma pesquisa qualitativa com três estudantes de psicologia pertencentes

a dois cursos de graduação nesta área em uma IES pública e outra privada na região sul do país. A produção de dados se deu a partir de espaços conversacionais realizados com as estudantes individualmente e em uma sessão de grupo. E a construção das informações se deu em conformidade com os requisitos técnicos e teóricos da fundamentação teórica utilizada por meio da elaboração de indicadores de sentidos subjetivos ao longo de todo processo de investigação.

Sendo assim, a apresentação deste trabalho está organizada em sete capítulos que podem ser compreendidos em três blocos essenciais. No primeiro, o qual está apresentado em formato de artigo científico, é apresentada uma reflexão teórica sobre os diferentes sentidos que os termos inclusão e exclusão social ganham nos estudos sobre políticas afirmativas brasileiras. Isto se faz acompanhado de duas breves discussões sobre a noção de ontologia na perspectiva teórica adotada e vivência acadêmica de estudantes de psicologia. O segundo bloco expressa o sustentáculo desta investigação por abranger o processo de construção dos dados, portanto se compõe do método e do capítulo “a construção da informação”. Por último, é apresentada a discussão de questões que emergiram deste processo e que tocam diretamente na relação entre formação e vivência acadêmica em cursos de psicologia. Conclui-se, em síntese nas considerações finais, algumas hipóteses de trabalho que esta pesquisa sugere para o campo de profissionais e pesquisadores a quem este trabalho possa contribuir.

CAPÍTULO 1- POLÍTICAS AFIRMATIVAS: EXPRESSÕES DA LITERATURA CIENTÍFICA

A Lei nº 12.711/2012, o Decreto nº 7.824 e a Portaria nº 18/2012 outorgaram o sistema de cotas brasileiro e estabeleceram que 50% das vagas das instituições públicas de ensino superior seriam destinadas a candidatos que estudaram integralmente em escolas públicas. Nesta porcentagem também seria reservado um número de vagas para negros e indígenas levando em conta o total destas duas populações no estado de acordo com o IBGE (Wickbold, 2013). Outros programas oriundos de Políticas Afirmativas de destaque nacional, tais como o Programa Universidade para Todos ([Prouni] Lei n. 11.096, 2005), também se tornaram alternativas de ingresso no ensino superior para a população negra e não- negra de classes populares. O programa estimula a inclusão de estudantes em universidades particulares por meio do financiamento da graduação em 100, 50 ou 25% de acordo com a nota obtida no Exame Nacional do Ensino Médio – Enem (Ministério da Educação, 2012). Em contrapartida, as instituições que adotam esta proposta são beneficiadas com a isenção de tributos (Leite, 2011).

Variados, pesquisadores, desde então, dedicaram-se ao tema das políticas afirmativas, argumentando a favor das cotas raciais, vistas como divisor de opiniões no país, ou estudando a trajetória daqueles que utilizaram quaisquer desses programas. Na literatura dedicada a estes temas, nota-se, entretanto, que não há consenso entre os autores no que se refere aos objetivos dos programas citados, tampouco precisão conceitual na caracterização das políticas afirmativas (Griner, Sampaio & Sampaio, 2015), também denominadas “ações afirmativas” (Passos, 2015) ou “políticas de cotas” (Leite, 2011).

Conforme Carvalho (2016), a implementação das políticas afirmativas (PA’s) no Brasil não aconteceu de forma homogênea, pois foi adaptada conforme cada instituição de ensino superior. Além disto, os estudos sobre este tema divergem acerca dos objetivos e metas que estas políticas devem cumprir (Schucman, 2010).

Paixão (2008) abordou anteriormente as inflexões teóricas presentes nos argumentos contra o sistema de cotas. O autor indicou linhas de consenso e divergência entre diferentes matrizes teóricas, explicando as contradições internas e interligadas nos diferentes discursos. Na mesma direção, Guimarães (2008) demonstrou o impacto que as inflexões ideológicas

sobre racismo no Brasil acarretaram sobre a democracia e a produção de conhecimento relacionada ao tema. O mesmo foi realizado anteriormente por Costa e Werle (1997).

Percebe-se, dessa forma, como este campo está em constantes mudanças afetando tanto o contexto social de onde se originam as PA's como os próprios sentidos e significados que lhe conferem direcionamento. É diante de tal cenário que este capítulo objetiva identificar e discutir diferentes sentidos conferidos às PA's no ensino superior brasileiro. Para esta finalidade foi realizada uma revisão de literatura para confrontar inicialmente diferentes perspectivas sobre o processo de implementação e vivência acadêmica de estudantes usuários das PA's, bem como a relação entre estes processos.

Método

Trata-se de uma revisão sistemática qualitativa de teses e dissertações provenientes do Portal da Coordenação de Capacitação de Pessoal de Nível Superior (CAPES) dos últimos 10 anos. Optou-se por analisar este tipo de material devido à maior profundidade e tempo de pesquisa despendidos em prol do tema e pela maior quantidade de produções científicas deste período devido ao momento histórico de incentivo e discussão acentuada em torno destas políticas públicas, conforme aponta Campos (2014).

Procedimentos

Foram utilizados os descritores “educação superior” e “high education” separados pelo operador booleano “or”, combinados os termos “cotas”, “racismo”, “identidade” e “classes populares” também separados por “or”. Para realizar a combinação foi utilizado o booleano “and” na mesma pesquisa.

A busca resultou em 81 teses e dissertações de variados campos em português, inglês e espanhol. Neste material aplicaram-se os critérios de exclusão referentes ao assunto e público da política afirmativa. Excluíram-se as produções que não versavam sobre o ensino superior de graduação ou as que abordavam somente as políticas afirmativas sem ter como base a pesquisa com ou sobre os estudantes que as utilizavam. Por se tratar de uma pesquisa sobre a noção de inclusão-exclusão social os materiais que não discutiam ou citavam classe, gênero ou raça no resumo, palavras-chave ou corpo do texto não foram considerados. Como o estudo não enfatiza cotas para indígenas, as pesquisas voltadas somente para este público também

não somaram na contagem. Com a aplicação destes critérios foram selecionadas 63 teses e dissertações.

Análise

A análise foi realizada em duas fases, a primeira com enfoque em uma caracterização por meio de estatística descritiva, e a segunda com base na discussão qualitativa acerca da forma como os autores designaram políticas afirmativas, os estudantes usuários destas políticas, e os principais temas relacionados à vivência acadêmica. Em um primeiro momento, com intuito de formar uma imagem norteadora do material levantado, foram consideradas informações como ano de publicação, tipo de instituição vinculada às pesquisas (pública, privada, estadual), tema central e área da linha de pesquisa. Na segunda fase da leitura as justificativas e a finalidades dos estudos se mostraram importantes para compreender a noção de inclusão- exclusão a partir dos significados atribuídos às políticas afirmativas.

A discussão e apresentação dos resultados está integrada nos próximos tópicos que mesclam estas duas etapas.

Caracterização e discussão

O principal tema de pesquisa levantado foi a avaliação da implementação de políticas afirmativas (37%), seguido da permanência na graduação (27%) e desempenho acadêmico (11%). Isto sugere que há uma preocupação com a política em si, com sua avaliação e ao mesmo tempo com a qualidade da formação dos estudantes. No analisar das dissertações e teses, foi comum a presença de termos como “excluídos” e “políticas de inclusão”.

Nota-se pelas produções levantadas que a quantidade de pesquisas feitas em universidades privadas (13%) é mínima em comparação com o outro âmbito (76% federais e 11% estaduais), apesar de ser o setor que mais preenche graduações no país desde a expansão privatização do ensino superior na década de 1970 (Durham, 2003) até a atualidade (INEP, 2016).

A produção de conhecimento sobre políticas afirmativas se mostrou a partir de variados ângulos disciplinares. As áreas de educação, sociologia e gestão pública orientaram a maior parte das pesquisas encontradas (35%, 18% e 12% respectivamente). Os demais estudos foram distribuídos entre as áreas de psicologia, direito, letras, linguística, economia

doméstica, saúde, sociedade e meio ambiente, ciências humanas e sociais, e gestão e economia da saúde.

Compreensão do que é Política Afirmativa

A leitura aprofundada do material indicou que o termo Ação Afirmativa foi usado de forma indiferenciada de Políticas Afirmativas ou mesmo Políticas de cotas, seja em instituições públicas ou organizações privadas. Fazendo referência aos objetivos destas políticas, termos como “diversidade sociocultural” e “justiça social” se destacaram no material levantado. Estes dados levantaram a questão de quais significados os autores dão às PA’s e quais relações são possíveis traçar entre estes e o processo histórico que deu origem a estas iniciativas.

Conforme Feres Jr. (2007) as Ações Afirmativas dos EUA afetaram de forma significativa as Políticas Afirmativas no Brasil seja por importação do modelo norte-americano, reinterpretação, cópia ou adaptação. Três argumentos são discutidos por ele como justificadores destas políticas na sociedade estadunidense: reparação, justiça social e diversidade. A reparação, por meio do tratamento diferenciado de grupos minoritários, foi defendida na década de 1960 e apoiada pelo então presidente John Kennedy. Tempos depois a justiça social também ganhou força devido ao movimento pelos direitos civis (Civil Rights Movement), apoiando medidas contra discriminação por raça, credo, etc. O argumento da reparação, contudo, foi perdendo validade histórica porque estabeleceu que qualquer desigualdade recente justificaria ações afirmativas, esquecendo, por exemplo, que a população negra, diferente de outros imigrantes, vieram para o país contra a própria vontade no regime escravista. Da mesma forma, o argumento da justiça social perdeu relevância com o retorno do liberalismo clássico no governo de Ronald Reagan, enfraquecendo o Estado de Bem-Estar Social que valorizava políticas sociais. Posteriormente, a diversidade surgiu como nova justificativa para AA’s, sendo vista como algo que contribuiria para a qualidade da experiência acadêmica por promover melhor socialização inter-racial e erradicar estereótipos raciais (Feres, 2007).

Entretanto, o argumento da diversidade também foi apoiado por corporações como Microsoft, General Motors e até mesmo pelo estabelecimento militar. Tal motivação era interessante para as empresas que dependiam de mão de obra das minorias e pertinente para o recrutamento em massa em vista do desinteresse da população branca em se alistar no

exército. A sobreposição da diversidade sobre a reparação e a justiça social também configurou situações de valorização generalista das diferenças, algo avesso ao passado e à história (Feres Jr., 2007). Segundo o autor, estes argumentos variaram ao longo do tempo e, conforme Somers, Pan e Jones (2012) ainda estão longe de encontrar consenso.

O processo de implantação das Políticas Afirmativas no Brasil é descrito por Feres Jr. (2007) levando em conta a aplicabilidade dos argumentos norte-americanos a esse contexto. O argumento da reparação teria dificuldades operacionais para ser aplicado na defesa de políticas afirmativas por ter uma distância temporal muito longa do período escravista, além de ter difícil entrada nas instituições brasileiras cujo paradigma orientador é liberal individualizante, pois a reparação só tem sentido se considerar a população negra como grupo. Soma-se a isto a dificuldade de autodeclaração devido, como ressalta Magnoli (2009) ao impacto da ideologia do branqueamento na formação da identidade étnico-racial negra. Pelo mesmo motivo o argumento da diversidade fica prejudicado sendo o da justiça social o que mais se sustenta mediante dados estatísticos da composição racial brasileira, mesmo com os transvios da autodeclaração; a combinação entre a reparação e justiça social é apontado como uma alternativa mais viável (Feres Jr., 2007).

Dessa forma, a defesa das Ações Afirmativas se insere em um contexto complexo que não esteve isenta de interesses contradizentes com a promoção de igualdade social para estes grupos. Mas a partir destes exemplos, a questão que também se coloca é: incluir para quê?

Ainda sobre a denominação das políticas, Silva e Marçal (2012), distinguem Política de Ações Afirmativas de Ações Afirmativas. Segundo os autores, no primeiro caso se tratam de ações estatais, baseadas no princípio jurídico da discriminação positiva, voltadas para promoção da igualdade social e racial; são ações institucionais respaldadas por lei e obrigatórias. Já as Ações Afirmativas são iniciativas voluntárias de ONG's, empresas e demais organizações que valorizam o tratamento diferenciado para grupos minoritários, como por exemplo, cursinhos pré-vestibulares para negros.

Tal distinção, por outro lado, pode encontrar outra justificativa na filosofia de Chauí (2003), a qual realiza uma distinção entre instituições e organizações. Para a autora, os objetivos particulares das organizações privadas, orientados por uma lógica instrumental de mercado, operam com base no efêmero, na conclusão de objetivos e finalização de tarefas consecutivas, sem necessariamente orientá-las para um projeto social maior. As instituições

públicas, ao contrário, seriam o locus onde as ações têm a possibilidade de buscar uma universalidade e questionar inclusive a própria existência, tendo em vista projetos a longo prazo, construindo e preservando historicidade. Segundo Chauí (2003) as organizações não têm como prioridade a preservação histórica, a perenidade dos recursos humanos, mas a força de trabalho orientada para os processos de produção.

Em relação à distinção entre Políticas Afirmativas e Ações Afirmativas, por mais que se saiba que estas políticas têm caráter parcial na promoção da igualdade, é possível levantar o questionamento sobre a aplicação de programas como Prouni e Fies em contraposição ao sistema de cotas em universidades públicas. Nesse sentido, o questionamento que se coloca é quais poderiam ser as estratégias de combate à exclusão social de classes populares negras e não- negras frente a este contexto, sendo a educação, conforme Durham (2003) e Silva e Marçal (2012), uma pauta histórica de diversos movimentos sociais no Brasil.

Políticas de inclusão?

Inclusão e exclusão social, como dito anteriormente, não são termos que expressam consenso na literatura sobre desigualdade social, mesmo nos campos em que há um reconhecimento mais interligado, em termos teóricos, acerca dos mesmos fatos (Wanderley, 2004). Sobre isto, duas perspectivas são discutidas com base em teóricos que adotaram estes termos e os que o julgam desgastado para enxergar o processo de subalternização de grupos sociais.

Robert Castel em *Metamorfoses da questão social: uma crônica do salário* (1998) na propõe que há uma “dialética do mesmo e do diferente” presente nos fenômenos sociais. Para além de realizar uma recuperação histórica dos processos de desigualdade social engendrados na atividade trabalhista, o autor questiona os paradigmas associados às grandes mudanças sociais de cada época. A leitura feita pelo teórico é de que, apesar de haver uma reconfiguração do funcionamento da sociedade mediante as demandas sociais-econômicas não há uma metamorfose profunda nesta dinâmica, isto é, uma completa passagem de um estágio histórico para outro sem resquícios da época anterior. Preserva-se, pelo contrário, as funções e as mudanças de posições de grupos denominados como supranumerários, pessoas que sempre ficam à margem da empregabilidade; são cidadãos cuja força de trabalho ora é absorvida, ora é expurgada, conforme as competências exigidas em cada época. O movimento histórico de constituição social rearranja os modos de produção, criando os antídotos para os

próprios males, ou seja, fornecendo soluções para as desigualdades que produz, criando formas de amenizar os conflitos de classe mediante políticas sociais de inclusão. A desigualdade por este crivo passa sempre por este processo de desfiliação social, isto é, a repetitiva produção dos supranumerários. Portanto, não existe inclusão ou exclusão social, mas apenas uma reconfiguração dos sistemas de produção capitalista (Castel, 1998).

Esta ideia é reiterada pelo sociólogo brasileiro José de Souza Martins, cujo mesmo, baseado em Castel, substituiu o conceito de exclusão social pelo de desfiliação. Esta escolha fica clara quando afirma: “a categoria exclusão é resultado de uma metamorfose nos conceitos que procuravam explicar a ordenação social que resultou do desenvolvimento capitalista. Mais do que uma definição precisa de problemas, ela expressa uma incerteza e uma grande insegurança teórica na compreensão dos problemas sociais da sociedade contemporânea” (Martins, 2003, p. 27). Vistas a grosso modo, na perspectiva de Castel e Martins, as políticas afirmativas poderiam ter limites de transformação na condição de seu público-alvo, escamoteando as contradições presentes no discurso inclusivo. Além disso, tenderiam a padronizá-los em uma categoria de excluídos, a qual acabaria por tirar a voz própria dos usuários destas políticas; primeiro por já estarem incluídos e, segundo, por sempre necessitarem de legitimação política somente a partir desta posição.

Um posicionamento alternativo é apresentado por Vêras (2004), a qual sem desconsiderar as críticas à dualidade inclusão- exclusão, afirma que manter estes termos pode ser útil quando denuncia os efeitos de diferentes arranjos sociais, pois este conceito não tem apenas uma razão acadêmica como expressa Martins (2003), mas também ético- política. Segundo a autora, o conceito de exclusão pode gerar o ocultamento das mazelas sociais quando usado de forma naturalizada, e isto ganha evidência devido à cultura de apadrinhamento oriunda do colonialismo brasileiro.

Os temas presentes no material levantado evocaram justificativas de cunho social e institucional, voltados tanto para o combate à discriminação, preconceitos e demais barreiras sociais, como para a construção de estratégias e projetos voltados para uma transformação social qualitativamente significativa para estudantes cotistas. Nesse sentido, cabe a reflexão de como os temas centrais das pesquisas acadêmicas procuram ir além deste âmbito, considerando o que o uso acrítico da inclusão- exclusão acarreta para as pessoas que são fonte de informações das pesquisas. Cabe esperar que o estudante cotista cumpra uma suposta tarefa de se adaptar ao contexto universitário? Cabe esperar que seja uma tarefa inerente a sua

condição de incluído provar um desempenho adequado para ser digno de direitos políticos e sociais?

Produção de conhecimento

A primazia dos estudos em duas das áreas mais tradicionais nas ciências humanas suscitou as críticas epistemológicas que têm sido feitas aos estudos sobre inclusão e exclusão social, a saber, campos que questionam a transdisciplinaridade entre gênero, raça e classe e a relação pesquisador- pesquisado. Estas críticas estão exemplificadas podem ser exemplificadas nos estudos decoloniais, destacados nas produções de autores como o sociólogo e pensador Aníbal Quijano, do epistemólogo e pesquisador Maldonado Torres, e pela Epistemologia Qualitativa e Teoria da Subjetividade do psicólogo e teórico Fernando González Rey.

Percebe-se que de comum entre estes autores há a necessidade de não só questionar a capacidade epistemológica de paradigmas tradicionais, mas propor novas perspectivas, substituindo teorias e métodos valorizados em boa parte do campo das humanidades. Ao mesmo tempo a transdisciplinaridade também pode ser enfatizada nos estudos de Edgar Morin, antropólogo, sociólogo e filósofo francês que apresentou fundamentos para o campo dos Estudos Transdisciplinares (Pinto & Paula, 2018). A influência marxista presente tanto na obra de Edgar Morin (Loureiro & Viégas, 2012), quanto na de Fernando González Rey (González Rey, 2003, 2004) trazem questões aos conceitos de classe, raça, etnia e gênero, colocando uma nova questão: o que pode ligar e desligar estes campos epistemológicos que falam sobre inclusão, exclusão, desigualdade social? A esta pergunta apresenta-se no capítulo seguinte uma elaboração mais aprofundada com base na ontologia de György Lukács.

Considerações finais

A avaliação da implementação das Políticas Afirmativas no Brasil foi um tema de destaque na literatura científica levantada, junto às condições de entrada e permanência que estudantes de instituições públicas e privadas têm experimentado. A análise do material analisado entretanto, indicou também que a dispersão teórico- conceitual presente nos estudos é importante para compreender o que é inclusão e exclusão social além do sentido atribuído a validade da implementação e indicadores que são discutidos nas pesquisas.

A própria historicidade e cultura específica do contexto brasileiro são questões impactam nos argumentos que justificam Políticas Afirmativas no Brasil. Nota-se que estes argumentos ainda estão em construção, assim como as epistemologias e métodos que buscam dar maior profundidade aos objetos de estudo que passam pela implementação de programas como cota e Prouni nas universidades. Os questionamentos feitos neste capítulo, apontam portanto, para o direcionamento que as pesquisas sobre este tema têm tomado, visto que a vivência acadêmica e qualidade da formação preconizados por estas políticas transcendem os limites do arcabouço teórico presente em campos pioneiros como a sociologia e técnicos como a gestão pública.

CAPÍTULO 2: METAMORFOSE CONCEITUAL DA NOÇÃO DE INCLUSÃO-EXCLUSÃO REFERENTE A POLÍTICAS AFIRMATIVAS BRASILEIRAS¹

O capítulo anterior suscitou a hipótese de que o significado das Políticas Afirmativas no Brasil tem sido afetado pela noção de inclusão e exclusão social produzida no contexto histórico- cultural brasileiro a partir da influência dinâmica e contraditória presente no conflito epistemológico que se expressa nos estudos direcionados a explicar a importância de categorias como raça, etnia e classe social.

Por esta razão, este trecho da pesquisa busca discutir a partir da ontologia de György Luckács diferenças e semelhanças conceituais que a noção de inclusão e exclusão social implica para o significado de Política Afirmativa e que decorrências podem ser valorizadas no estudo da vivência acadêmica de estudantes que utilizam estas ações estatais.

Dessa forma, primeiramente será apresentada uma justificativa para a escolha do termo metamorfose, concebida a partir da ótica lukasiana. Em seguida partiremos para os pressupostos de algumas epistemologias de destaque contemporâneo e que apontam questões consideradas importantes para o combate às desigualdades sociais preconizadas pelas Políticas Afirmativas. Por fim, são apresentadas algumas considerações finais sobre o impacto da metamorfose conceitual para o estudo da vivência acadêmica em diferentes instituições de ensino no país.

Metamorfose

A noção de metamorfose como expressão de uma transformação qualitativa que altera um dado objeto, simultaneamente à preservação de suas características essenciais, está presente na dialética marxiana. É próprio desta filosofia considerar que a essência humana, mais que uma abstração elaborada pelos homens, trata-se do conjunto real das relações sociais advindo da prática humana.

Com base na filosofia de Hegel, conforme expresso em Textos filosóficos (1974), de Marx e Engels, a realidade cognoscível não possui uma naturalidade inata, inerente aos contextos sociais, mas é transformada na medida que se torna uma necessidade humana. Também não é estática e com o passar do tempo perece, isto é, afasta-se da sua essência a tal

¹ Silva, K.J D. & Ferrarini, N. L. F. (2018). Metamorfose conceitual da noção de Inclusão e exclusão social referente a Políticas Afirmativas brasileiras. Artigo submetido em 11/12/2018 para avaliação da Revista Psicologia & Sociedade.

ponto de se tornar nada, nunca é definitiva. O real se torna racional no processo de conhecimento, mas tem o destino de se tornar irracional. É neste movimento de complexos contrários, contraditórios, (ser- não ser mais) que reside a ideia de dialética (Marx & Engels, 1974).

Todavia, a cognição, enquanto possibilidade de corresponder e elaborar a realidade, não se resume a processos abstratos que dependem somente da percepção ou dos sentidos biológicos do homem. A partir da concepção filosófica materialista e marxiana compreende-se que isto é um processo fundamentado na concretude da natureza (Marx & Engels, 1974). Nas Teses sobre Feuerbach (1845) estas premissas se tornam ainda mais nítidas (Marx & Engels, 2001).

Ludwing Feuerbach dedicou um longo diálogo para explanar sua visão materialista da religião em A essência do cristianismo, de 1841, o primeiro a assentar a dialética hegeliana sob o materialismo (Marx & Engels, 2001). Dentre seus axiomas residia o de que a realidade existe independentemente de qualquer filosofia, à revelia das capacidades humanas cognoscentes. No entanto, considerava que toda filosofia era derivada da essência humana e constituída em uma sociedade civil, esta ideal. O problema apontado por Marx e Engels (2001) nesta concepção foi que mais uma vez houve uma idealização da natureza, separando-a do seu contexto prático e concreto. É nesse sentido que as Teses dedicadas a ele negam a primazia do pensamento (ideal) sobre a realidade (material). Feuerbach apesar de reinterpretar a dialética hegeliana não conseguiu ultrapassar um “materialismo perceptivo”, pois “os filósofos interpretaram o mundo de diferentes formas, do que se trata é de transformá-lo” (Marx e Engels, 2001, p. 103).

Agir e pensar no materialismo histórico- dialético criados por Marx e Engels (2001) estão interligados de forma intrínseca, onde a prática humana é o critério da verdade. E, a partir do momento em que esta prática se sustenta e se funde a uma interpretação correta do mundo, é possível transformá-lo. É também na e pela história que se constituem as forças produtivas que movem a sociedade, as quais são forças humanas, pois não há um amadurecimento espontâneo da humanidade, mas a produção desta mediante a ação conjugada dos indivíduos, isto é, fala-se na “história dos homens”, no intercâmbio de uns com os outros e com as estruturas sociais e históricas que organizam a realidade sempre posta para além destes. Dessa forma, a teoria se converte em força da história (Marx e Engels, 2001).

Porém, se não há uma essência pura, como falar em uma metamorfose como um processo que provê mudanças qualitativas, mas ainda sim preserva traços essenciais da realidade? Por que falar em uma metamorfose conceitual não significa dizer que há uma transformação de conceitos puros? Gyorgy Lukács (2012) fornece subsídios para compreender a partir de uma perspectiva marxiana de que forma se dão as transformações históricas para além de uma perenidade residual e direta de cada época, discorrendo sobre uma ontologia do ser social.

Primeiramente, tal como já afirmado, toda transformação pressupõe um conjunto de práticas sociais humanas, pois ao transformar a natureza o homem também se transforma, em um processo infinito de desenvolvimento. Em segundo lugar, a relação com a natureza depende de um conhecimento correto que possibilite transformá-la em algo útil. Por esta razão, Lukács afirma que todo processo de trabalho vital é teleológico, ou seja, orientado para finalidades humanas, para a satisfação de necessidades. A ontologia desenvolvida por Lukács reitera os fundamentos metodológicos da perspectiva marxiana pautados na processualidade, contradição dialética e historicidade. Todo processo histórico-social é relativamente acabado e quando chega a certo ponto, quando alcança a finalidade de alguma ação humana, faz desaparecer a própria gênese (perece). Este caráter acabado emerge sob uma forma de aparência, que oculta os processos complexos e contraditórios que expressam sua gênese. Nesse sentido, há uma processualidade que não é perceptível em nível fenomênico. A manifestação das coisas e a essência delas não coincidem. E é a contradição por trás das aparências o que torna dinâmica a relação entre estes processos complexos movendo, a passagem de um estágio histórico a outro (Lukács, 2012).

Nas palavras de Lukács “todo ente é uma totalidade dinâmica que se expressa pela unidade entre complexidade e processualidade” (Lukács, p. 232, 2012); toda sociedade constitui uma totalidade. O filósofo chama de substância aquilo que permanece na processualidade, aquilo que designa a permanência na mudança, aquilo que se preserva e toma novas formas no movimento dialético. A matéria possui um movimento ininterrupto. Matéria e movimento na concepção lukasiana são dois lados de uma mesma moeda, como afirma o teórico “dois momentos da mesma relação de substancialidade”. A substância, dessa maneira, é o que persiste e se renova na continuidade (a forma interna do movimento complexo). Este desenvolvimento é o que marca a historicidade e a ontologia do ser (Lukács, 2012). Segundo István Meszáros (2013), a dialética em Lukács, além de uma unidade entre

contrários, é uma unidade entre continuidade e descontinuidade, “ uma supressão de um estágio anterior em uma complexidade cada vez maior” (Meszáros, 2013, p. 33).

O denso pensamento explícito nestas obras suscita um olhar para a metamorfose conceitual referente às políticas afirmativas no Brasil. Esta intenção fica mais clara ao observar as afirmações de Nilma Lino Gomes (2005) ao distinguir os usos das categorias raça e etnia e ao relatar a trajetória do Movimento Negro Unificado (MNU). A autora defende que o termo etnia é válido para denominar grupos sociais negros, mas não substitui a categoria raça, pois nada adianta se identificar com determinada etnia negando as raízes afrodescendentes (Gomes, 2005). Sem embargo, racializar a identidade nacional representou um trabalho cujo mérito residiu no protagonismo e resistência dos movimentos sociais que pautaram esta causa, dentre eles o MNU. A atuação política e coletiva do MNU, forjada ao longo de sua história, permitiu a criação de uma pedagogia antirracista, da qual foi e é possível obter recursos para a criação de uma educação para as relações étnico- raciais, orientando a produção de conhecimento científico (Gomes, 2012).

Consoante este olhar, Gomes (2005) ratifica como importante a ideia de que termos e conceitos declaram um olhar teórico e ideológico direcionado a certo objeto. Neste capítulo esta ideia é o norte da reflexão empenhada.

Entre contextos e conceitos latino- americanos

Aníbal Quijano (2011) afirma a importância de descolonizar todo o conhecimento de raiz epistemológica europeia, para libertá-lo dos dualismos entre corpo e razão e da naturalização da raça e do gênero. Segundo Quijano (2011), o eurocentrismo constituído a partir dos processos de colonização instituíram uma identidade europeia globalista como base para a produção de conhecimento na América Latina, gerando em décadas posteriores, uma forma de subalternização ética, moral, normativa e política que se fundiu às explorações capitalistas. O autor fala de uma colonialidade do poder herdeira da dominação colonial moderna que configurou os regimes democráticos posteriores, sendo um pilar sobre o qual o poder capitalista mundial se sustenta. O racismo nesta concepção seria um dos desdobramentos mais explícitos da colonialidade do poder, mas não a única. A compreensão de sexo e cor como bases para determinar raça e gênero e, a partir daí, teorizar sobre discriminações, produzem um novo mascaramento e reprodução desta opressão, uma vez que

repetiram as mesmas bases que sustentaram os ideais de superioridade entre diferentes populações (Quijano, 2011).

Maldonado- Torres (2016), em semelhante crítica, afirma que a interdisciplinaridade que está adentrando os meios acadêmicos ocidentais ainda carece de coesão nas suas análises e proposições. Ao se referir principalmente ao campo dos estudos étnicos, o autor indica a necessidade de uma nova epistemologia, apresentando a transdisciplinaridadedecolonial como alternativa. Partindo da ideia de que as disciplinas científicas clássicas são orientadas por um projeto moderno- colonial, Maldonado- Torres (2016) enfatiza a decolonização como um projeto e uma atitude que busca transcender os métodos tradicionais de pesquisa, suspendendo-os. Sugere-se esta suspensão como ponto de partida para um novo manejo metodológico que se apoia na conjunção entre atividade científica, a criação artística e a política. Isto se torna tangível mediante a disposição para uma consciência decolonial em contraposição à consciência moderna, almejando se desviar da imposição das disciplinas e métodos rígidos que constroem e destroem a si mesmos somente para renascer em forma pseudocrítica. Para o autor, a consciência decolonial é uma consciência limítrofe que na conjunção regenerativa de diversos campos separados pelo colonialismo (esfera pública e atividade científica) se alimenta da experiência de estar marcada pela linha ontológica moderno colonial. Por isso, esta abordagem demarca um pensamento de fronteira entre o que é decolonial e o que é seu contraposto (Maldonado- Torres, 2016).

O conceito de etnia também ganha um novo sentido na abordagem decolonial, significando grupos que são demarcados como étnicos e outros que se colocam acima da categoria de etnicidade. Nesta ótica, etnicidade denota afirmar alguns sujeitos como nacionais, que têm direito a reivindicar cidadania, e questionar a legitimidade de outros para fazer esta mesma exigência. Não se trata então de uma questão de pertencimento a outras etnicidades, mas de uma divisão social que absorve as diferenças raciais para reconfigurá-las em um novo parâmetro eurocêntrico. O mesmo ocorre com a noção de raça quando se compreende que somente negros e outros grupos sociais são racializados (Maldonado- Torres, 2016). Ideia semelhante está presente também em Carone (2003). Ao transpor as contribuições teóricas do sociólogo Florestan Fernandes, junto a outras pesquisadoras como Maria Aparecida Bento e Edith Piza, a autora reitera o estudo da raça branca e de seus correlatos étnicos a fim de suplantar a ideia de que o racismo é um problema apenas do negro.

A epistemologia qualitativa de Fernando González Rey também indica novas possibilidades de enxergar a inclusão- exclusão por lançar mão de um método construtivo-interpretativo de produzir conhecimento sobre processos humanos. Neste entendimento não há uma separação entre um pesquisador e seu objeto de conhecimento, o que confere um novo status científico a esta atividade. (Gonzalez Rey & Martínez, 2017). Isto se contrapõe aos métodos que pressupõe a produção de conhecimento como uma indiscriminada coleta de dados sobrepostos a qualquer questionamento teórico e filosófico. Admite a produção de conhecimento como uma constante produção de teoria e não como um resultado acabado, como veredito às problemáticas que busca orientar, mas como algo a ser confrontado com informações quantitativas e qualitativas sempre em correspondência com os limites e potencialidades de quem está produzindo este conhecimento, não ocultando a dimensão ontológica que afeta a produção de ciência sobre questões de natureza social (González Rey & Martínez, 2017). Embora o autor não proponha uma epistemologia que especifica o impacto da colonialidade nas ciências humanas, percebe-se tal qual nos teóricos anteriores a indicação de limitações nas teorias tradicionais européias quando se trata da explicação de processos humanos. Compreende-se também na obra deste teórico da psicologia que a necessidade de neutralidade nas pesquisas científicas corrobora não só uma perspectiva equivocada metodologicamente, mas também ideológica e definidora de uma concepção de Psicologia que atende a determinados compromissos sociais que não têm, historicamente, gerado igualdade social (González Rey, 2004).

Aliada a esta ideia, por fim, mais uma vez são úteis as contribuições de Carone (2003) acerca da reprodução de representações, crenças e valores sociais sobre negros ao longo das pesquisas. A autora demonstrou por meio da análise de estudos acadêmicos o grau de influência de estereótipos raciais na formulação de conclusões e na própria produção de informações nas entrevistas e pesquisas de campo. Não eram incomuns casos em que estereótipos de mulheres, crianças e homens negros compunham o olhar analítico. Estes estereótipos se ocultavam sob uma aparência de imparcialidade, tendo sido distorções seculares que fizeram parte dos processos de socialização brasileira e tomaram forma dentro das universidades (Carone, 2003).

Em conclusão

Consoante o que foi apresentado, expressões como “respeito à diversidade e às limitações sociais discentes”, presentes no material analisado no capítulo anterior apontam

para uma necessidade de melhorar a qualidade da vivência acadêmica e permanência de estudantes cotistas. Todavia com a reprodução de conceitos e adjetivações que muitas vezes se contradizem. Questiona-se, dessa forma, de que diversidade se fala e se realmente as dificuldades acadêmicas tocam somente aos discentes. Fica nítido após este percurso teórico que as políticas afirmativas não são um problema localizado na vivência e história de vida de quem as utiliza. Não existem respostas prontas ali. Do mesmo modo, percebe-se a importância de situar teoricamente a noção de inclusão- exclusão, assim como a linguagem utilizada para abordar, compreender e explicar esta questão. Não por uma perícia discursiva e normatizante, mas para fundir desde o primeiro olhar a prática científica e profissional ao objetivo de transformação social que as políticas afirmativas preconizam.

Diante do percurso realizado, entende-se que a noção de inclusão exclusão social está imersa em um contexto que muda e se tenciona internamente em meio à variabilidade teórica e epistemológica que sustentam as pesquisas sobre políticas afirmativas no ensino superior. Ao mesmo tempo em que preza pela especificidade educacional, este tema estimula o rompimento de uma visão academicizante e reprodutora das desigualdades que combate. Nesta direção, surgem disjuntivas sob a forma de vertentes interpretativas com inquietações próprias questionando limites que não são puramente abstratos, mas o fundamento que move a produção de novos problemas de pesquisa. Se Feres Jr apontava ressalvas ao argumento da diversidade por utilizar a noção de etnia para apagar contradições histórico-sociais, Maldonado- Torres demonstrou uma leitura distinta, exatamente por considerar este impasse. As produções analisadas reiteraram estas divergências.

Da mesma forma, Vêras (2004), como citado no capítulo anterior, não deixou de considerar Robert Castel e José Martins ao dizer que a dualidade entre inclusão- exclusão é útil para dar luz às mazelas sociais quando não utilizada de forma reducionista. Exemplo disto é a própria categoria de sofrimento ético-político de Bader Sawaia (2004) a qual impacta o campo da psicologia por tirar dos indivíduos a responsabilidade por um adoecimento que não se restringe à vivência pessoal, mas é derivado das mais variadas formas de exclusão.

Ao mesmo tempo em que se percebe a necessidade de maior teorização dos conceitos de inclusão e exclusão que remetem ao próprio significado de Política Afirmativa, vê-se como emergente a necessidade de considerar as distinções teóricas- epistemológicas como partes da justificativa e das finalidades dos estudos sobre esta temática. As metamorfoses conceituais expressas nas pesquisas analisadas expressaram, por fim, não somente a variabilidade de

perspectivas de conhecimento, mas a produção de história nas suas delimitadas contradições, ou seja, nunca separadas das práticas sociais que lhes dão contorno e conteúdo, inclusive dentro das instituições universitárias.

CAPÍTULO 3: FORMAÇÃO DE PSICÓLOGA(O)S NO BRASIL: ENTRELINHAS UNIVERSITÁRIAS

A história da psicologia no Brasil tem remetido pesquisadores a variadas questões sobre a atuação profissional e a formação acadêmica na graduação, desde o questionamento aos modelos centrados em concepções clínicas, nos movimentos antipsiquiátricos (Wanderbrook Jr, 2009) até impasses atuais suscitados pelas novas diretrizes curriculares no ensino superior (Brasileiro & Souza, 2010). Todavia, o cotidiano acadêmico dos estudantes, para além das produções voltadas para o desenvolvimento histórico da profissão no país, também se mostra importante para conhecer como a esta área tem se consolidado e que desafios têm se colocado na base futura deste campo.

Conforme Ferrarini, Valore e Camargo (2010), é natural tanto para estudantes quanto para professores que a psicologia esteja em lugar de incertezas onde a cientificidade ainda não foi consumada e a teoria se encontra distante da prática. A escolha por uma abordagem teórica desde cedo no curso se coloca como prioritária para os discentes, os quais se alicerçam em pressupostos coerentes para orientar a prática, mas ainda sim sem conhecer de forma aprofundada as demais abordagens. A vivência acadêmica exposta por este estudo apresenta um curso que naturaliza a cisão teórico- metodológica e ao mesmo tempo se queixa da falta de direção para atuar e se portar frente aos outros campos de conhecimento. Angústia, insegurança, confusão e sentimento de vazio em relação às teorias são algumas das emoções que se destacam na vida estudantil, somadas à dificuldade dos professores em promover diálogos entre as diferentes escolas teóricas que lecionam.

Em outro estudo de caso Ferrarini e Camargo (2012) ao pesquisar sobre o sentido da psicologia e formação do psicólogo demonstram como os estudantes sensibilizados com as contradições decorrentes da multiplicidade teórico e epistemológica desembocam em uma atitude de tentar conciliar todas as diferenças em uma ideia geral da psicologia. E novamente uma angústia por sentirem falta de diálogo com outros campos de conhecimento e recursos teóricos de outras áreas que permitam elaborar um olhar psicológico mais qualificado para atuar. Surgiu na fala dos alunos entrevistados representações da profissão ligadas a trabalhos messiânicos, de “ajudar o outro”, evidenciando visões de mundo oriundas da tradição cristã, além do predomínio do paradigma positivista de ciência. A redução da psicologia a um instrumento para dar respostas a problemas práticos e a dificuldade de teorização, tanto pela cisão entre teoria e atuação quanto pelos dogmas teóricos ao longo da formação foram

questões de destaque. Diante disto as autoras constataam a necessidade refletir sobre o papel das teorias psicológicas, não como interpretações herméticas da realidade e tampouco como mero instrumento pragmático, mas como fonte de investigação que permita enxergar o novo nos objetos de estudo, a teoria como uma ferramenta e não como um discurso a ser reproduzido.

Posteriormente outra investigação aponta que a concepção empírica de psicologia ficou evidente no trabalho com estudantes, sustentando a ideia de que é na prática que se aprende a atuação profissional, independente da abordagem teórica, o que fortalece a cisão entre teoria e prática. A diversidade das escolas psicológicas é vista por docentes como essencial à ciência, ao questionamento e à produção de um olhar crítico na prática, fato que não se confirma na visão dos alunos visto que para estes a variedade de linhas teóricas atrapalha e confunde (Ferrarini, Bulgacov& Camargo, 2014). A pesquisa de Ferrarini et. al, (2016) também evidencia que buscar referência no bom senso na falta de respostas teóricas ou técnicas também foi algo assumido por estudantes de psicologia . A mesma sensação de desamparo se verifica na pesquisa de Brasileiro e Souza (2010) na qual os discentes relatam se sentirem inseguros para atuar em diferentes níveis de ação, de caráter preventivo ou terapêutico frente a características e problemas específicos das situações com os quais se depararem.

Por outro lado, o estudo de Rezende (2014) com profissionais afirma a necessidade de maior diversidade no quadro de teorias psicológicas que compõe o currículo, contato com um número maior de áreas da psicologia salientando o descontentamento dos ex- discentes com o que consideram conhecimentos superficiais obtidos nas ênfases de cada área. Percebe-se que em meio às contradições curriculares e formativas emergem diferentes interpretações dos déficits presentes na graduação, mas todos confluindo em um mesmo sentimento de frustração e angústia.

Conforme Jonsson e Holanda (2011), no início da construção dos currículos de graduação, os cursos de psicologia estiveram por um lado relacionados com as áreas de filosofia e pedagogia e por outro fortemente ligados às áreas médicas, conferindo uma finalidade instrumental e técnica à profissão. O currículo mínimo então abrangia disciplinas voltadas para diagnóstico, avaliação psicológica, psicologia escolar, etc. distribuídas de forma maciça em um momento sócio- histórico que vigorava no âmbito das contradições da economia industrial e sob o apoio dos aparelhos estatais repressivos da ditadura militar. É

neste cenário, segundo os autores, que a atuação profissional do psicólogo se consolida no país. Somado a isto, o formato de universidade no Brasil afetou a formação dos cursos de psicologia de duas formas: graduações públicas vinculadas à tradição de pesquisa própria deste tipo de instituição, e cursos privados condicionados às finalidades mercadológicas das universidades privadas (Jonsson& Holanda, 2011).

Na visão destes autores as mudanças curriculares que se seguiram foram realizadas por professores que rearranjaram as disciplinas cada um responsável por seu “pequeno território”, de forma desconexa com um projeto coletivo de formação profissional, tornando a formação fragmentada. Além do que somente as universidades públicas mantêm o compromisso com a pesquisa psicológica, fundamental para uma prática qualificada pela orientação científica. E, apesar de a Lei de Diretrizes e Bases da Psicologia, de 2004, ter conferido maior flexibilidade e conduzido a uma formação generalista de psicólogos, ainda ficou condicionada à interpretação contextual das variadas comunidades acadêmicas (Jonsson& Holanda, 2011). De acordo com Brasileiro e Souza (2010) as recentes publicações no campo da Psicologia Escolar ressaltaram a necessidade de novas formas de apropriação dos formadores e novas concepções acerca da estrutura dos cursos de psicologia, estabelecendo mais relações significativas entre teoria e prática no contexto curricular e nas práticas pedagógicas. Isto evidencia como cada área em particular é afetada pelas configurações do campo profissional-científico.

Dessa forma, é possível perceber que a psicologia brasileira enfrenta não somente a cisão teórico- metodológica como também a fragmentação dos currículos e a falta de um projeto coletivo de formação. Tal situação se defronta também com questões essenciais à compreensão dos processos humanos, à subjetividade como objeto de estudo deste campo (González Rey, 2002, 2004, 2009, 2017). São questões amplas referentes ao processo de constituição da cultura no país que refletem sobre o desenvolvimento da profissão: o estudo das relações étnico- raciais. Este tema constatado foi pioneiramente em outras áreas como sociologia e antropologia, mas ainda silencioso no campo psicológico, como bem afirma KabengeleMunanga (Ciampa, 2010). Para este antropólogo, é impossível haver mudanças na psicologia enquanto diluir o racismo em questões sociais de forma genérica e adotar um discurso “neopositivista” que separando razão e emoção pensam que “o negro não tem objetividade para ser „sujeito” do discurso sobre seu próprio destino, pela sua situação de vítima que provoca nele uma carga emocional e afetiva destruidora da racionalidade” (p. 9).

O que leva a pensar, tal como dito no capítulo 1 desta dissertação, sobre a importância de epistemologias que permitam produzir conhecimento e orientar a prática a partir de transformações tanto no campo profissional quanto na formação acadêmica que é o futuro da profissão. Isto também leva a constatar que quando falamos em mudanças de paradigmas, atenuar ou erradicar a cisão entre teoria e prática, estamos falando também de produção de identidades profissionais que não são abstratas e tampouco absortas nas definições curriculares, ou mesmo controladas pelas práticas pedagógicas, como se os estudantes se tornassem profissionais reflexos de suas grades curriculares.

Sendo assim, as teorias quando são dogmas ou tratadas como verdades únicas, perdem sua função principal que é a de instigar para a investigação e olhar para um objeto de estudo, que é por excelência a dimensão do novo, do interessante (Ferrarini & Camargo, 2012). A exemplo do que afirmam Ferrarini e Camargo (2014), a falta de contextos de reflexão devido às raízes históricas das pedagogias passivo- reprodutivas também impedem o desenvolvimento de uma formação mais participativa e crítica para que os estudantes tenham espaço para falar e se ouvirem no percurso da graduação. As autoras enfatizam a importância da integração entre ensino, pesquisa e extensão como forma de reagir à cisão teoria- prática. Ferrarini e Camargo (2012, 2014) e Ferrarini et, al (2016) também propõe a admissão de processos educativos como práticas sociais e não como aprendizagem, reconhecendo o conhecimento tácito e o envolvimento pessoal- emocional dos estudantes como algo que compromete e estimula reflexões criativas e inovações no percurso formativo. Estes posicionamentos se encontram com o estado da arte de Mazer e Melo- Silva (2010) sobre identidade profissional do psicólogo quando relatam como algo importante para o desenvolvimento da carreira a conjunção entre pessoal e profissional, além da necessidade de mudanças nos paradigmas tradicionais centrados no indivíduo. As pesquisadoras constataram a necessidade de mais perspectivas sociais que aproximem a profissão e a formação da realidade brasileira.

A partir destas ideias, percebe-se que a formação acadêmica repleta de histórias e projetos de vida dos estudantes de psicologia não pode ser efetivada com qualidade sem considerar estas dimensões. Entre a teoria e a prática há o profissional e o estudante e não um “sujeito” universal e abstrato sobre os quais se pode falar em atuação profissional ou acadêmica. Compreende-se dessa forma que isto reforça o fato de problematizar as epistemologias, teorias e instrumentos psicológicos, considerando a comunidade acadêmica

como um lugar complexo imbuída de sujeitos implicados e não como reflexos das contingências do curso ou das grades curriculares deste campo.

CAPÍTULO 4 – SUBJETIVIDADE-OBJETIVIDADE E UMA NOVA ONTOLOGIA DA PSIQUE

Entre o conceito e o adjetivo, a concepção de objetividade varia de conteúdos científicos a culturais, constituindo até um critério acadêmico para avaliação da qualidade de um texto, pois diz-se que um texto objetivo é um texto claro e assertivo. De fato, subjetividade olhando ao lado desta perspectiva é quase um antônimo. Associada a introspecção, caos, banalidade ou mesmo irracionalidade quando ligada às emoções, pensar em subjetividade implica caminhar por todos estes caminhos ponderando suas diferenças. Dado que a relação entre subjetividade e objetividade na psicologia ganha outra definição quando vista pela ótica da filosofia marxista, ao considerar que todo o conhecimento humano deriva de uma realidade concreta, dedicar-se -à este capítulo a argumentar como uma se mostra com a face da outra nos mesmos processos humanos e práticas sociais, isto é, como ambas constituem uma unidade inseparável e multifacetada que se altera de forma dinâmica. Assim será possível transcender as dicotomias e acessar uma visão crítica que nos ajude a pensar a relação entre estas duas dimensões.

Para isto, inicia-se esta reflexão a partir de algumas questões: I. Qual a diferença entre o que é objetivo e o que é concreto? II. O que é o social em relação ao individual/pessoal? III. Como a história afeta, em termos ontológicos, a relação entre social e individual? Responder estas questões objetiva trilhar um raciocínio que exponha a arena filosófica e teórica que sustenta diferentes perspectivas ontológicas dentro da psicologia sobre este tema, considerando os movimentos culturais e históricos que configuram estas posições no interior da psicologia.

A primeira questão pode ser notada na crítica marxiana aos jovens hegelianos, os quais representaram a maior tendência idealista na filosofia alemã do século XIX, cenário exposto na obra *A ideologia alemã* de Marx e Engels em 1846 (Marx & Engels, 1999). A escola hegeliana surgiu como reação ao clima intelectual da época considerado pelos filósofos como obscurantista, imerso em crenças e dogmas religiosos. Esta corrente era em sua mais destacada expressão o idealismo hegeliano, o qual se valia do debate de ideias e do pensamento puro como fontes para uma verdadeira filosofia alemã. A relação que se estabelece com o conhecimento nesta perspectiva fica condicionada à atividade de interpretação do mundo. Trata-se então de uma visão idealista, pautada de início na imaginação e no intercâmbio de representações (Marx & Engels, 1999).

Isto passa a ser o alvo de uma antítese, tema central da obra, da qual prescindirá o materialismo histórico dialético estabelecendo que o mundo possua uma organização além das representações que os seres humanos fazem da realidade, toda capacidade cognoscente seria parcial diante do funcionamento mais amplo das coisas. Por isso a imaginação e o pensamento não seriam independentes a ponto de abarcar, conforme uma lógica ideal, o mundo, mas estariam submetidas ao modo de existência deste e à ação humana que transforma a existência das coisas. Toda representação teria seu correspondente empírico, concreto. E neste processo de transformação da realidade o homem transformaria também a si mesmo e também sua consciência sobre o mundo. Dessa forma, a filosofia não poderia ser pautada apenas na interpretação ideal sem considerar os processos da vida concreta e da natureza que dariam origem a estas interpretações (Marx & Engels, 1999).

Ao se considerar, entretanto, o conhecimento da história e não da natureza, como afirma Castoriadis (1982), a ação humana de exploração e transformação da realidade modificam o próprio método de conhecimento utilizado, ou seja, as categorias que utilizamos para pensar a história, a realidade, são também produtos históricos e só podem se transformar em conhecimento quando encarnadas na vida social efetiva. Todo objeto é significativo ou constituído de significação para além do sujeito cognoscente. Porém isto não significa que haja uma ruptura entre objeto material e categoria teórica, entre fato e sentido (Castoriadis, 1982), conceber o materialismo dialético dessa forma seria negligenciar o papel do sujeito que também é um produto histórico (não como um reflexo da história ou de seu contexto sócio-cultural), mas também produtor de si mesmo em uma atitude ativa e autogeradora, como se afirma na teoria da subjetividade do teórico Fernando González Rey. Aliás, o pensamento nesta perspectiva é uma função do sistema psíquico, mas também da personalidade, pensado por um indivíduo singular, não é apenas cognitivo, mas uma função que produz sentido (González Rey, 2010).

Objetividade, por outro lado, passa a ter um significado herdado das filosofias materialistas, inclusive anteriores à marxiana, como por exemplo, o materialismo mecanicista. Em um breve percurso que distingue estas filosofias e o desenvolvimento de diferentes áreas científicas é possível identificar este conceito relacionado aos paradigmas das ciências naturais, as quais interpretam que a natureza está organizada objetivamente conforme leis e princípios regentes (Nascimento Jr., 2000). A ideia de lei e ordem natural das coisas passa a influenciar as diferentes ciências humanas, tendo particularmente nas ciências sociais

um impacto importante, pois se passou a conceber que a sociedade tal como a natureza estaria imbuída de leis que determinariam seu funcionamento (Nascimento Jr., 2000).

Vigotski (1999) em sua obra *O significado histórico da crise em psicologia* demonstra como importar métodos e categorias de teóricas das ciências naturais descaracteriza totalmente o campo da psicologia, privando-o de se desenvolver como ciência em sua especificidade. A exemplo disto, a reflexologia genética, bastante criticada pelo teórico, ao tentar importar os métodos que proporcionam grandes resultados nas ciências exatas sobrepõe de forma equivocada a mesma lógica à psicologia subjetiva. Para Vigotski (1999) a generalização teórica das séries de fatos produzidos por outros campos de conhecimento ao ser transposta para a psicologia, com o desejo de conferir-lhe uma aparência científica, deságua inevitavelmente em uma especulação superficial, pois um fato natural difere de um fato social. O suposto empirismo empregado em uma psicologia que “coleta dados” sobre seres humanos é visto nesta obra como um procedimento fundado mais no imaginário que na realidade porque: I. desconsidera a especificidade e autonomia do pensamento psicológico e II. pressupõe que somente a experiência direta fornece informações sobre a consciência e demais processos psíquicos. Esta crítica se estende inclusive à psicanálise por considerar que este campo se fundamenta em noções biológicas de instinto e processos fisiológicos, de modo a emprestar princípios que pertencem a fatos de outra qualidade:

“E agora a reflexologia só lida com princípios e leis universais, com a essência da mecânica. Assim como a psicanálise se transforma em metapsicologia através da biologia, a reflexologia se transforma através desta última em ideologia energética. O sumário de um curso de reflexologia é o catálogo universal das leis do universo. E, de novo, assim como na psicanálise, no mundo tudo é reflexo. Anna Karenina e a cleptomania, a luta de classes e a paisagem, o idioma e os sonhos também são reflexos” (V. M. Bekhterev, 1921, 1923 apud Vigotski, 1999, p. 270).

Desse modo é possível perceber como esta perspectiva distingue objetivo de “concreto” de uma forma bastante peculiar e não apresenta concepções homogêneas em torno de que é conhecimento, das possibilidades epistemológicas e das filosofias. Objetivo e concreto aqui se distinguem e não tem correspondência, como admitem as filosofias empíricas, com os princípios e leis que regem a natureza e os animais. Adota-se uma perspectiva considerada antipositivista, a qual também é criticada pelo sociólogo alemão Norbert Elias (1994) quando discorre sobre a filosofia de Augusto Comte. Segundo o teórico,

o positivismo científico se pauta no princípio de que a imaginação se subordina à imaginação e a razão aos fatos, de modo a condicionar culturalmente progresso social a noção de desenvolvimento ordenado da sociedade, a partir de instrumentos de controle que mantenham em harmonia os sistemas sociais. Esta concepção se mostra declaradamente ideológica embora se pretenda neutra, . Comte analisa o indivíduo e a sociedade tendo como pressuposto de que a família e não os indivíduos é a unidade social a partir da qual se configuram os processos de socialização; a família é a escola da vida social e compreende a totalidade da raça humana (Elias, 1994). Porém nesta filosofia raça humana significa raça branca, uma vez que esta análise, segundo Elias (1994), é feita com base na família burguesa da época.

A relação entre social e individual mediante a separação entre subjetivo e objetivo fica restrita às determinações sociais, como se observa nos parágrafos anteriores. Sobre isso Lane (1989) afirma que o positivismo perdeu o ser humano na procura objetivista dos fatos, sem captá-lo como sujeito da história e agente de mudança, e, se por um lado recai no determinismo sociológico, por outro se prende às determinações biológicas do comportamento. Compreender os sujeitos fora destes determinismos significa enxergá-lo como indivíduo concreto, que manifesta uma totalidade histórico- cultural e ao mesmo tempo transforma a realidade, sendo fonte e se constituindo a partir das relações sociais (Lane, 1989). Desse modo, indivíduo e sociedade não são mais vistos de forma isolada, mas em interdependência.

Baseada na obra de Vigotski, Lane (1989) também realiza críticas aos pressupostos da psicologia social tradicional por afirmar a dicotomia entre indivíduo e grupo, desconsiderando também a aquisição interpessoal e histórica da linguagem. A dicotomia criticada pela autora é apresentada pelo fato do homem estar sempre inserido em um grupo social e não sobreviver fora da relação com outros homens. As práticas sociais neste processo sempre serão configuradas na comunicação e constituídas de um plano de ação que se expressa tanto nas ações imediatas quanto no pensamento (Lane, 1989). O plano de pensamento, no entanto, não é apenas cognitivo, mas também composto de afetos e símbolos, conforme unidades simbólico- emocionais, como afirma o teórico González Rey (2003, 2004, 2017).

Este autor elegeu a subjetividade como objeto de estudo da psicologia por abranger uma especificidade dos processos humanos que nenhuma outra ciência é capaz de abordar com profundidade. González Rey (2010) ao construir a Teoria da Subjetividade e a Epistemologia a Qualitativa a partir de uma releitura da obra de Vigotski compreende que o

racionalismo ocidental distorceu o papel gerador que o teórico russo atribuiu às emoções ao longo de sua obra, fundamental para apreender a noção de subjetividade que vinha sendo desenvolvida nos seus escritos. Segundo González Rey (2010), duas conclusões são possíveis de se extrair da obra de Vigotski, as quais são revolucionárias acerca da concepção de desenvolvimento na psicologia soviética: 1. O caráter singular do processo de desenvolvimento e 2. O rompimento com a ideia de interiorização. No primeiro caso, ao considerar que o cenário do desenvolvimento humano é o indivíduo; no segundo, o desenvolvimento trata-se mais de uma refração do que uma interiorização, pois, o sistema psicológico tem um papel fundamental nisto.

A subjetividade é uma qualidade específica dos processos humanos engajados nos sistemas sociais e é vista como um sistema dinâmico com capacidade geradora na ação humana, formada de sentidos subjetivos que se constituem a partir da história de vida e das práticas sociais onde os sujeitos se posicionam; é o socialmente vivido pelo sujeito (González Rey, 2003, 2004, 2017). Os sentidos subjetivos, por sua vez, são a unidade simbólico-emocional do desenvolvimento humano, pois congregam as emoções, crenças, valores e representações sociais constituídas ao longo da vida, nas vivências, e configurados dialeticamente na integração com outras dimensões do sujeito como a identidade e a personalidade, circunscritos sempre em certo recorte cultural- histórico (González Rey, 2003, 2004, 2017).

De acordo com González Rey (2003, 2004, 2017) a subjetividade por ser um sistema dinâmico e com origem nas práticas sociais concretas, coletivas, se dá tanto em nível individual quanto social de forma articulada e recursiva. Dizer que é um sistema dinâmico significa que está em constante desenvolvimento nas práticas sociais onde os sujeitos organizam sua expressão para participar. E este processo de desenvolvimento tenciona constantemente com as configurações subjetivas atuais dos sujeitos, as quais mantêm ou produzem novos sentidos subjetivos da realidade. O conceito de configuração subjetiva expressa então que a subjetividade, constituída de sentidos subjetivos, não é estática, e só é possível captar em momentos os sentidos subjetivos compostos ao longo da história de vida e em permanente transformação nas ações dos sujeitos (González Rey, 2003, 2004, 2012, 2017). Nesse sentido, subjetividade social expressa “a integração indissociável entre o individual e o social, sendo um sistema de configurações subjetivas sociais e individuais que se articulam em diferentes níveis da vida social; é a forma pela quais espaços sociais e ordens

diferentes se configuram subjetivamente em cada espaço social concreto, em seus processos constituintes e nos indivíduos que interatuam nestes espaços (González Rey, 2017, p. 83)”.

A partir destas ideias, afirma-se que toda psicologia social é também individual (González Rey, 2012, 2017). E sendo assim é falsa a dicotomia indivíduo- sociedade, entendidos como recursivos e imbricados ao longo do desenvolvimento humano e das práticas sociais que constroem a história. Esta se apresenta como uma concepção ontológica diferente de outras na psicologia, na medida em que rompe com pressupostos objetivistas, individualistas e cognitivistas de ser humano.

Por fim, a última questão posta como base para esta reflexão se relaciona ao fato já desenvolvido pelos autores citados do homem ser produto e produtor de sua história, para a Teoria da Subjetividade representar um sujeito criativo, que participa de práticas sociais onde cria alternativas para se desenvolver. O desenvolvimento se dá na contradição entre a criatividade do sujeito e sua identidade, quando se vê no impasse entre o novo e a mesmice (González Rey, 2003). Esta concepção ontológica indica que a história não é a progressão cronológica de sistemas sociais restritos às configurações econômicas e institucionais. A história afeta a relação entre social e individual por representar o acúmulo de práticas e transformações sociais dos diferentes sujeitos produtores e constituídos de suas culturas. E a ideologia, conforme Lane (1989) é essencial para perceber como os diferentes produtos sociais se cristalizam nas instituições impactando na organização material e simbólica da sociedade, organização sempre dinâmica e submetida a ação dos sujeitos.

CAPÍTULO 5: MÉTODO

Trata-se de uma pesquisa de campo qualitativa fundamentada na Psicologia Histórico Cultural de Lev Vigotski, Alexei Leontiev, Alexander Luria e na Epistemologia Qualitativa de Fernando González Rey (2001, 2007, 2009, 2011, 2016, 2017). A Epistemologia Qualitativa afirma o caráter construtivo interpretativo da produção de conhecimento, por meio da produção de sentidos subjetivos e pela atividade do pesquisador no próprio processo de pesquisa. Neste contexto, a investigação demanda permanente implicação intelectual do pesquisador, pois conforme o autor, o indivíduo não é um reflexo da realidade, mas o que permite conhecê-la. A produção de sentidos subjetivos são espaços de inteligibilidade sobre a temática estudada que permitem a produção de informação.

Conforme González Rey (2003, 2007, 2009, 2011, 2016, 2017), o processo de produção de dados é simultâneo ao processo de análise e acontece por meio da comunicação entre o pesquisador e os participantes, o que possibilita a produção de sentidos subjetivos e novos campos de inteligibilidade no processo de pesquisa. É, portanto, de caráter construtivo interpretativo, pois a medida que se pesquisa também se interpreta, constroem-se novas conjecturas sobre problema de pesquisa no processo de estudo. A partir da comunicação direta e indireta com os participantes e pela constante articulação entre teoria e momento empírico, em um caráter dialógico, o pesquisador em um caráter ativo e comprometido com o processo de pesquisa realiza a análise das informações produzidas (González Rey 2003, 2007, 2009, 2011, 2016, 2017).

De acordo com o autor a produção de informação na pesquisa precisa ser realizada a partir da formulação de indicadores de sentidos subjetivos que são apreendidos nos espaços conversacionais mediante o diálogo entre pesquisador e participante. Cabe ao pesquisador neste processo produzir um modelo teórico a partir do processo construtivo- interpretativo. O modo como a pesquisa é conduzida e conforme organização dos instrumentos faz emergir configurações subjetivas nos espaços conversacionais, isto é, momentos de produção de sentidos subjetivos que permitem formular hipóteses e indicadores acerca do tema estudado gerando novas zonas de inteligibilidade sobre o assunto. Somente mediante esta condição é possível elaborar um modelo teórico que responda ao problema de pesquisa (González Rey & Mitjáns Martínez, 2017). Nesse sentido a pesquisa de campo e a análise do material foi conduzida tendo em vista estes pressupostos como condição fundamental para a produção de

informações sobre as configurações subjetivas da vivência acadêmica mulheres negras e não-negras estudantes de psicologia.

O presente projeto teve aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa CEP/SD - Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná. Na época de submissão ao comitê este projeto contava com o seguinte título: “Emoções no processo de formação acadêmica de estudantes de psicologia ingressos no ensino superior mediante políticas de inclusão”, cujo mesmo no decorrer da investigação incorreu no título atual. O número de aprovação do projeto foi: 71579617.2.0000.0102. Sendo esta condição o que também determinou a elaboração e aprovação de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aplicado a todos participantes da pesquisa.

5.1 - Cenário da pesquisa

Segundo González Rey e Mitjáns Martínez (2017) a construção do cenário de pesquisa é um importante momento da produção de informações na pesquisa de campo, uma vez que é o primeiro contato com o público de pesquisa, sendo já possível produzir informações importantes sobre o espaço de diálogo a ser desenvolvido.

A construção do cenário de pesquisa foi iniciada a partir da divulgação de grupos de discussão sobre relações raciais na graduação de psicologia. O intuito era discutir este tema a partir da experiência de estudantes negros cotistas, bolsistas do Prouni ou Fies, alvos principais destas políticas de inclusão no que se refere às relações étnico- raciais.

Foram obtidas sete inscrições para participar de grupos de discussão, as quais foram provenientes de duas universidades, uma pública e outra privada. Também foi divulgada a possibilidade de realização de entrevistas para quem desejasse participar. Esta divulgação foi feita em sala, por e- mail, WhatsApp e por cartazes distribuídos nos murais de psicologia das instituições ao longo de três semanas consecutivas. As inscrições foram feitas por e-mail e por um formulário online.

Neste percurso houve uma situação inesperada relacionada ao público- alvo da pesquisa, a saber, a procura de uma estudante branca usuária do Prouni e colega de outra estudante negra no mesmo curso e instituição. A procura da estudante pelo espaço conversacional no dia em que as pesquisadora aguardava as demais inscrições contrariou os objetivos iniciais da pesquisa visto que não se enquadrava na categoria de participantes.

Entretanto, foi realizado um espaço conversacional com intuito exploratório a fim de entender por quais motivos a estudante comparecia ao espaço de pesquisa. Foi então neste dia, devido à qualidade do espaço conversacional, realizado com o mesmo interesse na vivência acadêmica endereçado às participantes formalizadas no projeto inicial, que o público de participantes passou a incluir esta estudante, identificada aqui como Edna.

Esta foi a primeira alteração significativa feita em função do que poderia construir informações como importantes para responder ao problema de pesquisa. A segunda alteração de grande peso foi realizada após avaliação da banca de qualificação dos dados produzidos quando se completou um ano deste estudo. A sugestão e os comentários da banca foram de tal valor a ponto de se ter ressignificado o real objeto de estudo perseguido ao longo da pesquisa, a saber, não a análise das emoções na formação acadêmica destas estudantes como se pretendia anteriormente, mas a vivência acadêmica a partir do estudo das configurações subjetivas, da subjetividade social e da constituição da identidade das participantes.

Portanto foram feitos dois movimentos metodológicos de impacto ao longo desta investigação: I. alteração do público de pesquisa por indicação do cenário de pesquisa e II. mudança do objeto de estudo por conta dos dados produzidos e discutidos na banca de qualificação da pesquisa.

Estas mudanças também foram feitas com base na interpretação dos pressupostos da Epistemologia Qualitativa segundo a qual os momentos informais que aparecem de forma inesperada ao longo da investigação são expressão da própria situação social da pesquisa e, portanto, importantes para a qualificação das informações em processo de construção (González Rey & Mitjans Martínez, 2017). Portanto, também foram considerados momentos de diálogo informal em que não foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) como importantes para a construção de hipóteses a serem confirmadas posteriormente. Foi o caso da participante Edna que se ofereceu para participar da pesquisa e dialogar sobre o tema em um momento em que não era possível lhe entregar o TCLE. Esta oportunidade foi o seu primeiro contato com a pesquisadora, sendo de extrema importância para que ela se vinculasse oficialmente à pesquisa como participante.

5.2 - Participantes

O público-alvo inicial foi estudantes negros a partir do 3º ano de curso de psicologia das duas instituições convidadas (uma pública e outra privada), com qualquer identidade de gênero, e que estivessem inscritos em programas de inclusão social, tais como o Prouni, o Fies ou ingressado por cotas sociais ou raciais. Este público foi alterado ao longo da construção do cenário de pesquisa pelas razões explicitadas no tópico 3.2.

Três estudantes de psicologia participaram da pesquisa. A primeira participante a realizar a entrevista foi denominada aqui como Jussara². Na época ela tinha 49 anos, naturalizada no sul do país, morava com o esposo, com o filho (19 anos) e a filha (23 anos) no mesmo terreno onde residia sua mãe. O pai faleceu quando ela tinha por volta dos 20 anos e durante este tempo conviveu com a família. Jussara autodeclarou-se como parda no formulário de inscrição da pesquisa tendo apresentado interesse na discussão sobre a temática das relações étnico- raciais. Na época ela estava no 5º ano psicologia em uma universidade privada, realizando o Trabalho de Conclusão de curso em dupla com a estudante Edna, o tema de pesquisa era “sentimentos dos estudantes de psicologia durante o Trabalho de Conclusão de Curso”. Jussara se dedicava ao curso de psicologia e também era dona de casa.

A segunda participante chamada aqui de Yasmin, autodeclarou-se negra, com 23 anos. Ela era solteira, naturalizada em São Paulo, e se mudou para a região sul em 2013 a fim de iniciar os estudos na graduação de psicologia em uma universidade pública. Ela morava sozinha na cidade onde estudava, mas nas férias viajava para a casa dos pais e um irmão mais novo. Na época estava no indo para último ano do curso. Yasmin se voluntariou para participar da pesquisa informalmente tendo procurado a pesquisadora para expressar seu interesse na temática das relações étnico-raciais, pois durante três anos desenvolveu pesquisa sobre este tema e pretendia continuar pesquisando sobre isto ao longo do intercâmbio que realizaria dali a alguns meses. Neste período estudava de manhã e pela tarde trabalhava dando aulas de inglês, pois não tinha garantia de que seus pais poderiam contribuir todo mês para suas despesas e precisava trabalhar para complementar sua renda na cidade atual.

Por último, Edna se autodeclarou como branca, tinha 38 anos, mãe de três filhos (uma menina de 12, um de 15 e outro de 23 anos) e casada. Nasceu e morava em Curitiba perto dos pais em um bairro da região metropolitana. Ela interrompeu os estudos quando tinha 14 anos por conta da gravidez do primeiro filho, na 8ª série. Voltou a estudar quando tinha por volta

² Todos os nomes utilizados nesta pesquisa para se referir às participantes, instituições ou familiares são fictícios.

dos 30 anos, cursou o ensino supletivo do Ensino Médio (EJA) e em 2011 fez as provas do ENEM, o que permitiu seu ingresso no curso de psicologia em uma universidade privada. Estudava na mesma turma que Jussara e se interessou pela pesquisa por intermédio da colega.

5.3 - Instrumentos

Conforme a perspectiva teórica adotada, os instrumentos de pesquisa não foram executados tendo como prioridade uma lógica predefinida de aplicação, mas antes a necessidade de produção de informação qualificada para elaboração de indicadores de sentidos subjetivos.

Nessa direção, os foram realizados espaços conversacionais com cada participante em separado, onde elas relataram suas experiências ao longo da trajetória escolar e acadêmica.

Posteriormente foi detectada a necessidade de uma discussão que colocasse as participantes em contato, de modo que realizado um espaço conversacional sobre a formação no curso de psicologia e os processos de inclusão- exclusão no curso, tendo participado Edna e Yasmin. Em outro momento, foi pedido que Yasmin respondesse a um complemento de frases. Entretanto, as informações obtidas a partir deste instrumento tiveram influência mínima na construção dos indicadores frente às informações produzidas nos espaços conversacionais.

5.3.1 – Espaços conversacionais

O enfoque destes espaços foi construir indicadores de sentidos subjetivos da inclusão no ensino superior e da formação acadêmica, fundamentais para acessar as configurações subjetivas as quais compreendiam em um primeiro momento o modo como as estudantes se sentiam ao longo da formação acadêmica. Estes espaços foram realizados no Centro de Assessoria e Pesquisa em Psicologia e Educação da Universidade Federal do Paraná (CEAPPE-UFPR). Os temas que circularam nos espaços conversacionais corresponderam a como as estudantes percebiam a formação acadêmica em psicologia, a vivência no curso e nos espaços acadêmicos, além da concepção das participantes acerca dos processos de inclusão-exclusão social na instituição onde estudavam.

5.3.2 – Espaço conversacional em grupo

O grupo teve como objetivo dar continuidade ao diálogo estabelecido com as participantes e aprofundar a construção de indicadores sobre hipóteses construídas ao longo dos primeiros contatos. O tema principal da discussão proposta foi a vivência acadêmica e os processos de inclusão proporcionados pelas cotas raciais e pelos programas Prouni e também o Fies, pois Edna e Jussara também tiveram contato com este sistema quando entraram no curso.

Estiveram presentes neste momento a participante Edna e Yasmin. Jussara não pôde comparecer devido ao fato do esposo e a mãe terem sido hospitalizados na semana de realização do grupo. Por meio de um e-mail informal, porém, ela enviou sugestões acerca do que pensava que poderia ser feito para promover a melhoria da inclusão em cursos de psicologia. Este e-mail foi transcrito e integrado ao material de análise.

5.3.3 – Complemento de frases

O complemento de frases foi necessário para aprofundar as hipóteses levantadas ao longo dos espaços conversacionais individuais. A elaboração do complemento levou em conta contradições e conflitos expressos no diálogo com as estudantes, os quais emergiram conforme a caracterização e reflexão sobre trajetória e vivência acadêmica. Aspectos da relação com os familiares, bem como as expectativas em relação à formação em psicologia foram alguns pontos que motivaram a elaboração de um complemento, com a intenção de explorar questões que desde o início da pesquisa sobressaíram na análise, mas ainda careciam ser melhor exploradas. A especificidade da escolha pelo complemento de frases residuiu na possibilidade de induzir e suscitar questões a partir da expressão escrita, incentivando um processo de reflexão e produção de sentidos subjetivos sobre questionamentos anteriormente já realizados, colocando estes novamente no campo do diálogo aberto e da imprevisibilidade das expressões.

A construção dos indicadores foi idealizada durante a consecução de cada instrumento, sendo editada em hipóteses e conjecturas após o término de espaço conversacional e da leitura do e-mail e do complemento de frases. As hipóteses e conjecturas foram articuladas e confrontadas com outras pesquisas e textos científicos sobre o universo temático, ao longo do uso dos instrumentos e dos processos de reflexão sobre as informações obtidas. A descrição do processo de construção da informação bem como a síntese do material confeccionado consta no Capítulo 6 deste trabalho.

CAPÍTULO 6 – A CONSTRUÇÃO DA INFORMAÇÃO

A construção de informações sugestivas a esta questão passou por vários momentos ao longo da pesquisa. Desde a própria formulação deste problema, conjecturas e hipóteses foram elaboradas, confrontadas e reorganizadas até a produção do material acumulado.

A produção dos indicadores se iniciou após a primeira entrevista com Jussara, tendo ganhado contornos mais proeminentes ao final da realização do grupo com Yasmin e Edna. Conforme González Rey (2003, 2007, 2009, 2011, 2016, 2017), a base da subjetividade humana é composta na produção de sentidos subjetivos nas e pelas experiências de vida, geradas nas práticas sociais pelos sujeitos. Estes sentidos subjetivos formados ao longo do processo de desenvolvimento são imbuídos de representações, crenças, valores e estão imbricados com conteúdo emocional correspondente. O autor afirma que a unidade fundamental de constituição de sentidos subjetivos é simbólico-emocional. As emoções estão sempre ligadas a um sentido subjetivo da experiência vivenciada, ganhando significação somente em relação a estes e sendo possível compreendê-las e explicá-las por meio do estudo das configurações subjetivas (González Rey, 2003, 2007, 2009, 2011, 2016, 2017). Ou seja, as emoções também expressam sentidos, o modo como os sujeitos compreendem, relacionam-se e se desenvolvem.

Nesta direção por meio da elaboração de indicadores de sentidos subjetivos foi possível compreender como se apresentaram as configurações subjetivas nos espaços conversacionais, carregadas de sentidos subjetivos constituídos ao longo das diversas experiências de vida nos variados contextos onde as estudantes participavam, interpretação realizada mediante os pressupostos teórico adotados nesta pesquisa. Em um primeiro momento a investigação das configurações subjetivas da formação acadêmica evidenciou as emoções ligadas aos sentidos subjetivos e, por consequência, o que sugeriam estas emoções sobre as estudantes e o processo de formação pessoal- profissional na graduação.

Sendo assim a construção dos indicadores foi realizada levando em consideração as crenças, valores, representações e posicionamentos das estudantes sobre a própria formação acadêmica e sobre o processo de inclusão- exclusão na universidade. Foi desencadeado um processo de diálogo nos espaços conversacionais, o que possibilitou a produção de hipóteses e conjecturas para formulação dos indicadores de sentidos subjetivos da formação acadêmica.

A discussão sobre a condição de estudantes bolsistas do Prouni e cotista racial suscitou nos espaços conversacionais diversas denúncias de situações agressivas vivenciadas nos espaços de formação acadêmica, seja na aula, nos centros de atendimento psicológico ou nos espaços de integração entre os próprios estudantes. Estas denúncias se apresentaram relacionadas com diversos âmbitos da vivência na instituição de ensino, como também de experiências anteriores e ligadas a outros momentos de exclusão social e racial da trajetória das estudantes. Também permearam a descrição de como as participantes compreendiam a formação acadêmica em Psicologia, as relações interpessoais nas universidades e de que forma percebiam as instituições onde estudavam.

A fim de organizar a apresentação do processo de construção da informação foram elencados os sentidos subjetivos e indicadores de cada uma das participantes e posteriormente uma síntese das informações obtidas.

6.1 - Edna

Ao descrever o relacionamento com os colegas de curso Edna relatou ter se sentido excluída ao longo dos cinco anos de formação, sendo este sentimento algo que se repetiu desde o primeiro ano. Destacaram-se os momentos em que Edna caracteriza sua vivência acadêmica:

“Que aprendizado foi esse primeiro ano, como eu aprendi, como eu vi coisas assim, e me indignei com muitas coisas... Mas daí eu e posicionei né, eu tô aqui, e não é por causa desse povinho que eu vou me amedrontar e vou sair correndo daqui, e às vezes eu penso que se eu tivesse voltado antes a estudar eu não dava conta daquilo não. Pessoalzinho sem noção, não ia ter nervos pra aquilo não (riso), não ia ter equilíbrio emocional pra lidar com aquela situação...”.

O modo como Edna se percebe como bolsista do PROUNI fica marcado para ela como um rótulo. Ela se percebe inadequada ao espaço universitário, pois boa parte dos estudantes são mais jovens, apresentam modos de vida distintos e mais próximos ao ideal do estudante do ensino superior tradicional: “(...) lá o pessoal esconde a sete chaves que é bolsista. Só sabe quem vê o nome na lista, é escondido. Não tem essa de você dizer de peito aberto “tenho bolsa”, você é discriminado por ter bolsa, tem um pessoalzinho lá que é revoltado, eles acham que eles tão pagando pra gente estudar. E muito pelo contrário né, o Prouni não funciona assim, o que mantém uma universidade, que é uma universidade muito grande que tem muitas

sedes, tem uma sede aqui pertinho e, eles tão abrindo todas essas sedes, toda essa estrutura em cima né, dos incentivos fiscais do Prouni”.

Estas e outras declarações de forte cunho emocional vieram em tom de desabafo nos espaços conversacionais, expressando o desejo de ser ouvida, visto que todos os contatos presenciais foram realizados na universidade onde a pesquisadora estava vinculada. Portanto outro espaço institucional onde era possível falar. Destaca-se também o medo de ser reconhecida como bolsista e mais, declarar-se como tal, em um clima de terror na vivência acadêmica: ser mas não poder dizer-se neste espaço. As vozes presentes nos discursos implícitos da vivência acadêmica eram muitas, exceto as próprias vozes.

“E também aconteceu uma situação comigo, assim que enquanto ninguém sabia eu era aluna de Prouni, todo mundo me tratava normal sabe? Depois que souberam, nossa, mudou completamente o tratamento. Por isso que eu percebi porquê que os outros alunos bolsistas escondiam a sete chaves que eram bolsistas. Porque até logo que eu, que no primeiro ano eu, na inocência né, bem de boa, cheguei e falei pra menina que eu vi lá a lista né, fixada né, eu vi meu nome, e da outra menina né que era da outra universidade e dessa menina né que era da minha sala. E daí eu falei “ah você também é bolsista né, eu vi teu nome na lista”, e meu deus a menina só faltou se enfiar debaixo da mesa, porque ninguém comenta, ninguém fala sobre, que é bolsista de PROUNI. Nossa senhora, todo mundo esconde, daí que eu comecei a entender né, depois que mudaram o tratamento comigo por saber. E, e não é coisa da minha cabeça, tanto que quando eu falei isso, que eu morava longe, que tinha bolsa e não sei o quê, uma colega ainda comentou “nossa eu achei que você morava aqui perto”. Meu poupe né, então assim foi bem desagradável o primeiro ano, assim fui excluída de trabalhos sumariamente.”

O mal-estar aparece implícito nos espaços de convivência e a punição mostra que o medo tem um objeto real e concreto: a manifestação da voz em um espaço que não a suporta. É um instrumento de medo e desmobilização política, gerando afetos políticos de defesa, como se a colega também estudante via Prouni lhe dissesse: você sabe que não pode se revoltar, vai trazer problemas que não vou dar conta de enfrentar. Eu te evito pra me evitar, prefiro a anulação ao enfrentamento.

Quando Edna relata que foi excluída de trabalhos ela se refere a atividades em grupo em que ela não consegue participar e se engajar. Estas experiências desagradáveis e relatadas por ela como situações de exclusão refletem o choque cultural e mal-estar que a estudante expressa por estar em uma classe de estudantes mais jovens, que em sua maioria realizaram curso pré-vestibular e compõe uma classe social mais alta. O sentimento de inadequação nestes espaços aguçados pelo fato de a condição de estudante Prouni ser considerada um inconveniente faz com que ela mesma enxergue sua presença como uma inconveniência,

cristalizando essa crença e não encontrando possibilidades de gerar novos sentidos subjetivos. Pois não se trata do que ela diz, do seu comportamento, mas da sua existência naquele espaço.

“E daí eu não me dava com a turma da manhã imagina com a turma da noite que eu não conhecia, e daí eles fizeram lá as suas panelinhas né, os seus amiguinhos e daí o professor “onde você vai? ”, e eu falei ‘eu não sei professor, tanto faz, eu não conheço ninguém aqui!’ . E daí eu tive que escolher, um troço desagradável sabe, você ver que você está sendo tolerado dentro daquele grupo né, mas daí você vai ficar sozinho? Não tem como, você tem que se juntar com alguém, mas, assim delas se juntarem pra fazer o trabalho, eu sempre fazia o trabalho sozinha, eu ficava totalmente de fora, era só colocarem meu nome no trabalho e eu...Mesmo eu tendo interesse, procurando, pesquisando, não, a gente já fez, a gente manda pra você, desse jeito. (Breve silêncio). Então assim, foi, nossa, uma matéria muito interessante, mas assim, esse aspecto, nossa, muito desagradável assim. A professora é de tudo, mas, olha esses momentos assim em geral eram de muita angústia sabe, esse negócio de trabalho de grupo. Porque a minha amigona mesmo é essa que eu fiz o TCC e junto nessas disciplinas ela não tava comigo, porque onde ela tava eu tava sempre grudada nela. Né, e às vezes ela tentava mudar de grupo tudo e, nunca dava certo, acabava voltando pro mesmo grupo, porque ela sempre tinha aquela ilusão “ah vou pra aquele outro grupo, porque as pessoas são assim e assado”, e continuava na mesma. Eu falava “eu falei que você ia se ferrar no grupo do fulano, eu te avisei” (riso). Porque daí ela ia toda esperançosa pro grupo achando que ia ser uma coisa diferente né e depois ela vinha “ai nossa, fulano é assim e assim”, eu falei “eu te falei, teimosa, eu te falei que a pessoa era assim”. Né, e com aquela teimosia né, até teve uma época que ela dizia “ai a pessoa não me acolhe”, e eu falei “fia, você veio aqui pra estudar ou veio pra socializar, eu vim pra estudar se esse povo vai com a minha cara bom pra eles, se eles não vão azar o deles pois eles vão ter que me engolir”.

A falta de sentidos subjetivos que lhe coloquem como alguém pertencente àquele espaço é algo que lhe faz sentir excluída, presa às diferenças de classe social e em relação ao seu desempenho acadêmico, como será apresentado mais adiante neste trabalho. A única amizade significativa que construiu no curso é com Jussara, que assim como Edna ingressou na universidade mais tarde, é mãe, casada, e pertence à mesma classe social. Assim como Edna, Jussara também se sentia isolada no curso.

“Primeiro que eu tô numa turma que não era minha turma né, então ninguém me conhece e não conheço eles né e aí a professora fala “aí você tem que escolher um grupo” e eu falo “não, mas”, e daí eu tenho que escolher pô e... e isso é chato e no último trabalho que teve, era pra dividir em duplas e daí tem umas meninas lá que são amigas lá desde o primeiro ano, daí o nosso trabalho ficou em quatro pessoas, porque elas não queriam separar o trio delas, ou seja, era mais bonito né, elas me incluírem né, do que elas me excluírem do trabalho né. Então elas preferiam ficar em quatro né, pra elas não ficarem separadas e uma não ter que fazer o trabalho junto comigo. E tanto que elas fizeram o trabalho e eu nem fiquei sabendo, só colocaram o meu nome lá e enviaram o trabalho pra eu estudar... Tá...Eu tava atolada, mas eu fiquei chateada né, porque, porque que eu fui excluída assim do trabalho, eu podia ter ido fazer o trabalho junto com elas, em nenhum momento eu disse que eu não poderia. E daí eu pergunto sobre o trabalho né uns três dias antes da gente apresentar o trabalho e ela “ah não o trabalho já tá pronto depois eu te mando por e-mail” (breve silêncio). Tá né, eu vou dizer o

quê? Mas pra mim isso é muito desagradável. Porque eu fui novamente excluída sumariamente do trabalho né, e tá... teve um lado bom né, menos uma coisa pra eu me preocupar né, mas eu me senti assim né excluída, eu me senti mal...”.

Em outro trecho semelhante podemos notar o sentimento de exclusão que se expressa principalmente na repetição das situações de trabalho em grupo. A constante menção às situações em que se sentiu inadequada coincide com o nome que Edna dá ao que passa: “sumariamente excluída”. A participante vivencia os espaços de integração no curso como hostis. Isso se evidencia na descrição que ela faz dos colegas e também na forma como ela expõe a realização do trabalho em grupo como uma situação sufocante, em que ela quer participar, mas não consegue, as colegas inserem gratuitamente seu nome no trabalho e Edna não consegue fazer parte da atividade pedagógica nem para se integrar, nem para seguir o que considerava passos importantes para a aprendizagem proposta pelo trabalho, portanto são dois ônus. A forte emocionalidade expressa na descrição dos trabalhos em grupo e o sentimento de inadequação, de exclusão, nomeados pela participante repetidamente no espaço conversacional indicam que a vivência a partir de um sentido subjetivo da exclusão social acadêmica.

Em um momento informal na divulgação da pesquisa a estudante afirmou que antes de entrar na universidade apresentava dificuldade para se relacionar afetivamente com outras pessoas. Ela comentou que acreditava ter uma “energia ruim” ou algo que a afastava dos outros. Disse estar trabalhando com estas questões na psicoterapia. Ela iniciou o processo terapêutico após entrar na universidade, por volta do terceiro ano de curso. Desde então ela tem se medicado com um ansiolítico todos os dias para depressão, sendo que no último espaço conversacional ela disse ter trocado para o medicamento venlafaxina e estar enfrentando um momento mais difícil:

“Eu estou passando por uma depressão assim bem complicada, tô trocando de medicamento né, agora entrei na venlafaxina, espero que ela faça milagre né. Então tô passando uma situação assim bem difícil assim de ter dias assim de eu não conseguir sair da cama. O que tá me movendo assim é o finzinho da faculdade assim. Então não sei o que vai acontecer se eu vou mergulhar de vez na depressão, se eu vou me animar assim. Pegou feio assim nesse último ano assim”.

A repetição de “assim” indica aqui um ensaio, uma titubeação para falar de emoções que não são expressas com frequência ou vem à tona com dificuldade, com o peso do sofrimento que representa. Edna expressou nos espaços conversacionais da pesquisa sentimentos que a acompanharam ao longo da sua formação seja no âmbito universitário,

familiar, conjugal ou mesmo materno. O espaço universitário lhe possibilitou recorrer à psicoterapia, porém na sua formação cotidiana ela ainda se sentia excluída e compreendendo a universidade como um local onde ela iria para estudar e não para socializar, provavelmente fonte de um sofrimento que compusera seu quadro depressivo. Percebe-se também a mistificação do conflito vivenciado que se mistura à individualização do sofrimento como forma de tentar se responsabilizar pelo o que acontece, isto fica nítido na compreensão de Edna de que ela tem uma “energia ruim”.

“E eu parei com essa coisa de auto exclusão sabe, de „ah eu não sou bem-vinda aqui“, eu, quer saber? Eu não vou mais me auto excluir né, e você vai lá, você sente que não é bem-vinda e você mesma vai saindo pela tangente e daí vem aquela velha história “ah, mas ninguém falou pra fulano sair daqui né, fulano saiu porque quis né, é sempre essa historinha né. Mas fica ali subentendido “a gente não quer você aqui tá? Se você for bem esperto você sai né, por sua conta né, mas a gente não te quer aqui, é pra você sair, a gente não tá falando nada, mas saia”. Né, então, parei com isso, mas não eu não vou me auto excluir, vocês vão ter que me engolir. Pra eu sair do lugar vocês vão ter que dizer com todas as letras “a gente não te quer aqui”, ninguém é louco de fazer isso né (riso), então vão ter que me engolir. E assim que eu vou levando até hoje, é desagradável né, mas é algo que é preciso fazer pra eu conseguir me inserir nos lugares e que as pessoas me aceitem. Ah, não me querem aqui problema é de vocês, eu vou ficar aqui, não vou sair só porque que vocês querem, porque vocês tão incomodado, pobreza não é contagiosa, pobreza não pega né. Não tem nenhuma doença contagiosa nem nada e acredito né que é o preconceito social mesmo. Assim o preconceito racial eu não acredito que eu já tenha sofrido, mas social sim, Muitas vezes assim e bem, assim, algumas situações que assim ficaram bem explícitas assim, bem desagradáveis assim nesse aspecto. Então né, a gente vai levando”.

Neste trecho é possível notar a tentativa de responsabilização pelo sofrimento na declaração “não irei mais me autoexcluir”. Mas posteriormente, em um dos momentos informais de divulgação da pesquisa, Edna afirmou que em outros lugares ela também apresentou dificuldades para se relacionar com outras pessoas, disse que já tinha pensado que contivesse “uma energia ruim” dentro de si que as outras pessoas percebiam e se afastavam. Tendo isso em vista, não há ainda informações suficientes para afirmar que as contradições e sofrimento de Edna se originem apenas das dificuldades de relacionamento nos espaços acadêmicos. Entretanto, fica evidente que a universidade corrobora na vivência acadêmica de Edna este sofrimento, sendo mais um espaço onde ela se sente mal. E, por ser um momento central e de grande valor em sua vida, acrescenta bastante foco sobre questões acadêmicas. Isto fica evidente pelo modo afetivo pelo qual Edna comentou sua formatura em outros momentos do diálogo, com carinho e satisfação em comemorar este dia.

A estudante também expressa no final do trecho anterior que “vai levando” esta situação, pois desde o primeiro ano persistem questões emocionais muito fortes que não encontram no espaço universitário alternativas para ressignificação de sua identidade, impedindo que ela se relacione e vivencie de outra forma esta nova fase da sua vida. Edna também nomeia aspectos significativos da sua vivência de forma contraditória visto que em alguns momentos ela possui uma “energia ruim”, fora de seu controle e, em outros, ela agrava o próprio mal-estar se autoexcluindo. Somado a isto, ela não se sente pertencente à turma, ao espaço universitário. Ela expressa este sentimento quando elabora a imagem dos colegas lhe dizendo “a gente não te quer aqui”, sem eles terem dito isto diretamente. Esta contradição e este sentimento sobreposto no contato interpessoal acadêmico são outros aspectos que corroboram sentidos subjetivos da exclusão social acadêmica.

“Eu não faria um curso de psicologia se me falassem „ah, vou pagar”, mesmo que eu tivesse um salário que eu pudesse, não vale a pena meu! Não vale, não paga, é um curso muito caro, mensalidade agora tá R\$1.800,00. Não vale a pena, a minha bolsa é lançada R\$ 2.300,00 por causa de duas DP (dependência). Né, do TCC e do método clínico, então são R\$ 2.300,00, se eu tivesse um salário de R\$ 2.300,00 eu não queria nem saber de estudar, eu já taria louca de contente eu sou humilde, eu sou pobre, vim de uma família miserável, pra mim R\$ 2.300,00 é dinheiro. Eu levo uma vida simples né, então é bem assim, graças a deus que eu tive essa bolsa assim, mas quem paga, quem pegou financiamento do FIES, gente...! Vai ser difícil pagar viu porque a situação tá crítica, tá bem feia a situação. Então olha, é desanimador assim, eu entrei muito animada, achando que „nossa eu vou arrumar emprego fácil”, agora né, juntou né tudo. Já, além dessa dificuldade da idade né, porque a idade não ajuda, apesar que 38 anos eu não sou velha, mas entre um empregador contratar uma pessoa de 25 e uma de 38 é óbvio que ele vai preferir contratar uma de 25 que tá lá fazendo curso de inglês que já fez algum curso de gestão, alguma coisa né, que tá lá né, a todo vapor né. Do que uma pessoa de 38 anos que não tá fazendo curso, que não tem condições, que não tem uma formação anterior né, então é tudo contra mim! Né, então, mas eu pensei assim comigo eu não vou desistir, eu não vou largar o osso, eu não vou mesmo, então tem essa bolsa, então desistir né nunca foi uma possibilidade, nunca”.

A concepção etarista³, derivada de visões maturacionistas de desenvolvimento e também machistas quando aplicada a mulheres (Pereira & Hanashiro, 2014). É algo que se constitui como barreira em um sistema educacional competitivo, tal como no formato do ensino superior brasileiro, promovendo estereótipos relacionados à ideia de sucesso profissional e acadêmico centrados na figura do estudante ideal que é jovem, mora com os pais, não trabalha e dispõe de recursos (tempo, dinheiro, oportunidades de qualificação extra). Neste trecho também fica claro que não é somente a dificuldade de enfrentar o preconceito social no curso que se soma às dificuldades dela como estudante, mas também a dificuldade em se ver como protagonista da sua formação acadêmica, da construção da sua identidade

profissional. Isto é elaborado subjetivamente por Edna como mais uma característica que a diferencia dos colegas, contribuindo para seu mal-estar em relação a sua identidade profissional e expressando sentidos subjetivos do curso de psicologia, visto que mesmo em uma situação financeira ideal ela não faria o curso por questões etárias. Esta condição, no entanto, também está atrelada ao fato de Edna ter uma trajetória escolar interrompida por uma gravidez logo na adolescência e sua dedicação aos dois filhos que vieram posteriormente. Outra informação que permitem se soma ao trecho anterior é que Edna realizou o ensino médio no formato Eja e concorreu à bolsa para estudar psicologia sem ter realizado qualquer preparatório ou cursinho vestibular. O estudo de Dias et. al (2016) sobre mulheres universitárias que cursaram Eja, descreve o sentimento de realização de mulheres que, após um longo tempo de interrupção de suas trajetórias escolares conquistam uma vaga na universidade. Nas palavras dos autores, os sonhos destas mulheres até então perdidos (mas não esquecidos) passam a compor novamente a esperança de mudar de vida, sendo fonte de resistência ao determinismo de uma sociedade patriarcal e indício de novos horizontes (Dias et. al, 2016). Estas ideias contribuem para perceber que Edna já ao mesmo tempo em que reagia ao fatalismo ligado a seu gênero, recaía em contradições devido a concepções maturacionistas sobre sua condição no curso, algo que indica a presença de sentidos subjetivos que compõe sua identidade, sentidos subjetivos da identidade profissional- pessoal, referentes não só à elaboração subjetiva de sua classe social como também de seu gênero.

Neste momento também é possível questionar quais eram suas expectativas em relação ao curso, visto que a estudante não menciona realizar cursos de idiomas ou complementar sua formação, sanar de alguma forma suas dificuldades pedagógicas caso tivesse condições financeiras. Pelo contrário, afirma que não pagaria a graduação porque para ela não compensa. Diante disso, levanta-se a hipótese de que o modo como Edna se sentia nos espaços universitários, somado às contradições geradas nos conflitos com sua identidade, as dificuldades pedagógicas e de progressão em estágios remunerados constitui sentidos subjetivos da formação acadêmica que corroboram sua condição de passividade diante da metodologia do curso, da sua classe social, da sua idade e mesmo do seu quadro depressivo. Isto é, o modo como ela se sente, suas emoções de desânimo, resignação, tristeza, e irritação compõe e se transformam junto a sentidos subjetivos da formação acadêmica que aparecem como passividade diante da exclusão social no curso de psicologia, exclusão incrustada em concepções de gênero etaristas que ela acaba assimilando como fatalidade, determinismo. Situações em que ela se permite resignar, “ir levando”, deixar passar, por exemplo, o fato dos

colegas de turma não valorizarem sua participação ativa nos trabalhos em grupo. Portanto, sentidos subjetivos da formação acadêmica (indicados por raiva, desânimo, conflito de valores, sensação de impotência).

A passividade diante do quadro depressivo também fica expressa quando ela comenta sobre a psicoterapia:

“Sim, sim tô fazendo aqui no hospital (terapia), peguei um psicanalista bem bom. A minha professora é funcionária do hospital assim há mais de 20 anos. Ela é psicóloga no hospital e daí ela conseguiu um pistolão pra mim na agenda dele. Porque eu já tava encaminhada pra lá, só que eu peguei uma profissional assim meio complicada que não é da linha psicanalítica. E assim eu não sei quem tava pior, se era eu ou se era ela sabe? Quem tava mais acabada sabe? Ela tava com a agenda cheia e tal e daí ela conseguiu um pistolão pra ele, porque é super difícil conseguir vaga na agenda dele e daí ela conseguiu né. Porque ele daí “nossa, cheguei aqui e tava o seu nome e minha agenda tá fechada até não sei quantos, mas a chefe botou o teu nome na minha lista”. E eu “tá, tá, tá” não falei nada (riso). Não falei nada, agradeço todos os dias essa professora né. E nossa, tá me ajudando assim bastante, e eu tô com a psiquiatria aqui do hospital também, muito bom. Atendimento muito bom e vamo ver agora se esse remédio faz efeito daí, porque, eu tô na auriculoterapia e tô também olha (mostra a orelha) cheia de sementinha, é ótimo isso aqui então, e dá um alívio instantâneo. E daí a psicóloga que eu faço estágio ela né, lá da unidade, ela tava fazendo esse curso de auriculoterapia. Daí às vezes ela aplica nos pacientes que aparecem lá no grupo também, que a pessoa tá muito ruim, daí ela aplica (riso). É informal assim, assim na informalidade ela pergunta se a pessoa quer. E daí é muito e é isso que tá me salvando assim de mergulhar de vez na depressão né. Tá me ajudando bastante, vamos ver agora, com a formação né e esse negócio de mercado de trabalho, é tudo pra deixar a gente muito pra baixo né. Como diz a Maria Lafarte “você tá dentro do, você tá no fundo do poço, alguém te joga uma pá, cavar é opcional” (riso).

Novamente destaca-se a posição de passividade que coloca no tratamento psicológico e na medicação a responsabilidade pela melhora e mudança de um modo de vida muito mais amplo e complexo que estas dimensões. Isto favorece a construção de outro indicador de sentidos subjetivos relacionados à saúde de Edna, os quais também corroboram esta condição e lhe impedem de gerar alternativas para melhorar e enxergar-se de outras formas diante de seu quadro clínico e na universidade.

Os colegas de turma também são percebidos por Edna de forma naturalizada e individualizada como agentes da exclusão social, vistos sempre a partir de uma perspectiva do conflito, do esnobismo e da falta de sensibilidade. Nota-se isto em certo dia Edna foi convidada por uma das colegas de turma para uma confraternização:

“Mas ali quem tava no entorno ali, um dia ela (colega) chamou pra uma confraternização na casa dela ali, perto do Batel, num edificio lá de dois apartamentos por

andar, que daí você já sabe no hall qual é a casa dela. E daí chegamos lá e tinha umas cubas assim, que tinha champagne, tinha garçom servindo né. Garçom, garçonete, você pegava um copo e “tudo passas”. E daí você tomava alguma coisa, você botava um copo assim, quando você virava cadê? Alguém já tinha recolhido. Você derrubava um farelo no chão, quando você olhava cadê o farelo? Alguém já tinha limpado. E eu comecei a entender o comportamento da lixeira da sala lá porque onde você botava um copo, um papelzinho, um guardanapo, quando você olhava, já tinha sumido! Alguém já tinha recolhido, alguém já tinha limpado, incrível! E a casa estava lá, impecavelmente limpa! Mesmo com aquele monte gente circulando e tinha criança e tudo, tinha sempre alguém ali atrás limpando, catando farelinho, juntando copo, juntando lixo, sabe? Nossa! Um negócio muito dinâmico sabe? Parecia que a pessoa que tava limpando ali parecia que era fantasma, era invisível, que a pessoa passava ali limpar e não via, você virava as costas, você tava com um copo ali, você tava “não vou encher, cadê o copo?” Já tinham recolhido...! Você teve que ir lá pegar outro copo sabe? Ali garçom servindo e aquela mesa de frios lá com umas comida estranha que eu nunca vi na minha vida, você vai na casa de rico e você passa fome, é umas comida esquisita, a gente acostumado né a comer comida de pedreiro (riso) e aí vai lá aquelas comida de gente metida a besta. Você passa fome, porque eu não sou acostumada a comer esses queijos frios, um negócio agridoce lá. Eu gosto de comida doce e comida salgada separada, eu gosto de comida simples. E daí chega lá aquela frescurite toda e você não se sente bem. Ela até que era gente boa... tirando esse negócio de ser metida a besta né, de ficar lá mostrando pra todo mundo que ela tinha onça dentro da carteira né“(riso).

Ao perceber os colegas como agentes de exclusão Edna sente o choque cultural e o estranhamento advindo das diferenças sociais entre ela e a colega. Isto produz sofrimento e restringe as possibilidades de Edna construir recursos subjetivos em relação a sua identidade e formação acadêmica que permitam gerar alternativas para se relacionar e confraternizar neste momento. Ao avaliar a qualidade da expressão dos conflitos que compõe este sofrimento, o excerto se articula com os anteriores para demonstrar a contradição entre a individualização do sofrimento, seja pela mistificação (energia ruim) e percepção de autoexclusão e a preponderância das condições sociais sobre as relações interpessoais e a progressão acadêmica. Nota-se que o relacionamento com a colega de turma fica restrito à preponderância da condição social mais elevada, a qual representa a origem de vários conflitos e preconceitos implicados na forma como Edna vivencia o curso: imbuída de sentidos subjetivos da exclusão social acadêmica.

Fernando González Rey (2003, 2004, 2005, 2012, 2015, 2017), quando expressa sua concepção de sujeito, problematiza a sobreposição das condições materiais de vida sobre a produção de subjetividade quando critica a noção de sujeito como reflexo de suas condições sociais. A isto o teórico sugere a existência de práticas sociais onde sujeitos vivos geram subjetividade. Nesse sentido, a existência de processos de exclusão não determina o sujeito. Isto significa os sentidos subjetivos da exclusão social acadêmica são extremamente ativos no

modo de enfrentamento e posicionamento de Edna nos espaços acadêmicos. Portanto é importante ressaltar como a partir desta perspectiva teórica passividade não é lida como resignação, mas como posicionamento do sujeito em seus contextos de participação.

“Eu fico pensando assim que eu sou uma pessoa assim muito da operação, eu não sou da, da organização, de pensar, da reflexão né. De “ o que vamos fazer? ”... Eu sou a pessoa do, desempenhar né... De “ah tá, vamos fazer isso, isso e isso, qual é a minha parte?”. É essa, eu vou lá e faço. Mas não faz parte da minha pessoa, refletir sobre e organizar algo pra ser feito. E eu fiquei pensando, como que eu vou ser psicóloga se eu não consigo refletir sobre, alguém tem que dizer o que eu tenho que fazer. Como que vai ser isso? Daí uma psicóloga lá do K (local onde realiza psicoterapia) falou “não, você pode trabalhar com avaliação psicológica, os testes estão lá”... Né, você só tem que conhecê-los né, e aplicá-los da maneira que estão lá e que pedem as instruções. Né, isso é operacional... Eu nunca tinha né, parado pra pensar nisso... Né, é que são complexos né, mas nada como você ler, decorar né... Você entender o teste você decora o que lhe pede e depois avaliar de acordo com o manual da correção. Aí eu fiquei pensando né, faz sentido avaliação psicológica, mas em outras questões né, eu tenho que ver mais coisas sobre...”

Outro indicador importante relacionado aos sentidos subjetivos da identidade referem-se ao modo como ela relata seu desempenho acadêmico e suas dificuldades pedagógicas. É elucidativa a concepção pragmatista da formação, criticada pela separação entre teoria e prática, além da instrumentalização e tecnicização da formação de psicólogos desde os textos clássicos de algumas linhas teóricas deste campo (Vigotski, 1999; González Rey, 2003, 2004, 2011, 2017). Esta concepção é estimulada pela psicoterapeuta que, ao tentar sugerir uma alternativa, acaba por alimentar a autodepreciação de Edna e os estereótipos ligados ao campo da avaliação psicológica, a qual não se reduz à aplicação de testes (Noronha, 2002; 2010).

É notável como Edna realiza uma reflexão sobre sua progressão profissional e formação acadêmica como condições para sua recuperação de saúde. Chama atenção o questionamento “como eu vou ser psicóloga?”. A hipótese levantada é que isto compõe um indicador de sentidos subjetivos que agregam em uma mesma fonte o seu processo terapêutico, o seu posicionamento em relação a este processo e em relação à formação acadêmica, além do sofrimento que decorre da vivência da exclusão social no curso de psicologia. Nesta expressão de emoções de agonia, desespero, medo e resignação em relação ao futuro Edna recorre no que sabe sobre psicologia para refletir sobre sua condição de saúde, a qual ela tem condicionado variadas vezes a sua atuação profissional e chances de inserção no mercado de trabalho. Ela realiza este questionamento dentro do processo terapêutico e aceita a sugestão de que sendo alguém capacitada apenas operacionalmente, tem como opção aplicar testes. Assim como fazia ao costurar, um retorno à condição anterior à graduação,

condição que já lhe trazia sofrimento. Vê-se como esta vivência torna-se uma barreira não somente para a formação acadêmica, mas para o processo de desenvolvimento como um todo, de emancipação humana: transformar e superar as condições sociais fragilizadas pela exclusão, ascendendo na mobilidade social. Para a estudante a vivência acadêmica dos processos de exclusão é o enfraquecimento acadêmico-profissional imbricado com o pessoal, um gera o outro. Não à toa a evolução do quadro depressivo no final do curso. Estão imbricados nesta mesma fonte de sentidos subjetivos sua profissão, sua saúde e seu sofrimento ético-político. Este indicador é chamado aqui de vivência acadêmica do processo psicoterapêutico.

Em outro momento, ela comenta suas dificuldades no estudo de textos teóricos:

“Sim, você refletir sobre né. “Tá, o que você achou disso?” E daí tá e aí, e se alguém perguntar o que que eu achei eu não sei dizer nada... Eu só sei o que eu li, mas eu não sei falar sobre o que eu li. Não sei por que, eu acho que pelo... Eu acho que às vezes eu tenho que ler muitas vezes o que eu li, Eu tenho essa dificuldade né de compreensão dos textos, sabe? Eu leio, mas não compreendo... Então se eu não compreendo o que eu leio, como é que vou trabalhar sobre aquele assunto que eu não entendi, como é que vou discorrer sobre um assunto que eu não compreendi...”

A recomendação da psicóloga recordada por ela é mencionada como uma alternativa para esta dificuldade de aprendizagem. Porém ainda não reflete um posicionamento ativo que gere alternativa que sejam efetivas sobre o processo de aprendizagem ou mesmo sobre a queixa que ela traz sobre a dificuldade de refletir sobre um texto. Esta dificuldade de reflexão é enfrentada por muitos estudantes conforme pesquisas de Pan e Litenski (2016) no que se refere à leitura, interpretação, compreensão e produção de textos científicos. Neste estudo as autoras demonstram como a leitura e produção de textos científicos é vista de modo instrumental, voltada para a reprodução passiva de ideias e pautada na produtividade irreflexiva de conteúdo. E se expressa também no espaço institucional universitário ao compreender o estudante de graduação como alguém que deve portar de antemão as competências para elaboração e reflexão sobre o gênero científico, estimulando a competição, a adaptação e a submissão dos estudantes a padrões normativos da formação. Algo que além de não deixar espaço para o processo de aprendizagem contribui para produção de sentidos de incompetência e patologização das dificuldades acadêmicas. No caso de Edna chama atenção como esta dificuldade acadêmica é interpretada como um déficit que em raros momentos é relacionado por ela com sua trajetória de vida ou a metodologia de ensino no curso, em sua maior parte com aulas expositivas relatadas por ela mesma como algo sem sentido.

É notável então de que forma problemas teóricos e da formação em psicologia, somados ao tipo de pedagogia de ensino presente no curso são elaborados subjetivamente pela estudante, contribuindo para e se complementando com a vivência da exclusão na produção de sofrimento acadêmico que, neste caso não é individual, mas de ordem ético- política (Sawaia, 2002).

Nos momentos informais de divulgação da pesquisa Edna mencionou seu incômodo com o preconceito relacionado a sua profissão de costureira, de que costureiras “não pensam”, “apenas fazem”, “são operacionais”. Isto inclusive motivou Edna a cursar psicologia: o fato de não ter que lidar mais com este preconceito e provar a si mesma de que é capaz de exercer outra profissão que exija alto grau de reflexão. Fica evidente o fato de ela mesma se contradizer quando afirma que é uma pessoa “muito do operacional”, “de executar”, e de que não consegue refletir sobre um texto sem grandes dificuldades. Os sentidos subjetivos da vivência acadêmica constituem e se articulam emocional- simbolicamente pela frustração, pela raiva, pelo estranhamento e sentimento de rejeição a um sentimento maior de impotência e elaboração subjetiva da possibilidade de mobilidade social e desenvolvimento pessoal que o curso de psicologia deveria promover para uma estudante pertencente a uma classe social popular. Quando questionada sobre como realizou as atividades e pesquisas ao longo do curso frente a esta dificuldade ela afirma:

“Pois é... Com a graça de Deus (risos). Nem eu sei como eu cheguei até aqui né, com toda essa dificuldade... Realmente... Jesus me ama, porque eu não sei como eu cheguei até aqui, com essa dificuldade, só que assim, se você me põe numa situação, eu sei refletir sobre aquela situação, mas não sobre aquela leitura engessada que eu li lá... Não consigo, se alguém me contar uma história, e me dizer “o que você acha dessa história”, eu levo um tempinho ainda, às vezes eu vou refletir lá no outro dia, que eu vou entender o que eu escutei lá no dia anterior. Daí eu até consigo, até funciona. Mas assim se me dar um texto pra ler assim porque eu tenho muita dificuldade de focar no que eu tô lendo, eu tenho muita dificuldade de foco. Daí se você não consegue focar no assunto daí claro que você não vai entender e não vai saber discorrer sobre. Daí muitas vezes você acaba de ler uma coisa e eu não sei o que eu li...Eu sei que eu li, e eu li em voz alta, mas não entendi nada...”.

A dificuldade em localizar-se no próprio processo de aprendizagem fica nítida quando ela afirma que ou não sabe como realizou os trabalhos acadêmicos ou foi uma benção divina a causa da sua progressão acadêmica. Em outros momentos da pesquisa Edna disse ter se saído razoavelmente bem nas disciplinas que tiveram provas objetivas, mas teve dificuldade nas que exigiam a realização de provas discursivas, tanto que reprovou em duas disciplinas em que

tiveram provas somente discursivas. Reverbera neste momento a individualização e culpabilização do seu sofrimento:

“Eu olhando eu digo, tem lá as alternativas e eu sei que essa não é, essa não é, essa não é, é essa. Daí eu vou pela lógica. Mas a discursiva não, você realmente tem que saber o que você tá falando. Então as duas matérias em que as provas eram todas discursiva eu me lasquei”.

Outro trecho importante ilustra o modo como a dificuldade de aprendizagem é aprofundada em processos subjetivos de autculpabilização:

“Eu acho que anterior eu não daria conta né e a tecnologia ajuda também né, quando a gente é mais velha o teu cérebro já não tem a mesma plasticidade, pra aprender e o professor explica lá, uma vez, todo mundo já pegou. E pra mim tem que explicar duas, três e quatro e às vezes eu ainda não entendi, porque a metodologia para as pessoas mais velhas tem que ser diferente né. E no caso, e a maioria são jovens então a metodologia é direcionada pra quem? Pros mais jovens né, pra maioria. Porque as pessoas mais velhas são minoria dentro da universidade né e ainda mais a gente que veio né de escola pública, de CEEBJA né, e imagina né. Eu tive aula de sociologia e fiquei mais perdida que cego em tiroteio né porque sociologia é história pura e daí? Eu não tenho história de ensino médio, eu tenho um Provão com oito questões que eu acertei, e eu acertei uma pra passar. O que eu aprendi no semestre? Né... Tanto que o professor me passou (gravação falha novamente - aqui ela relata que passou com nota mínima e que esta aula era depois do almoço o que dificultava a concentração). E todo mundo assim como o cérebro dormente.... Sabe? Uns dormiam, outros faltavam, o pessoal contava falta né, pra não ir nas aulas dele. E as provas eram todas objetivas né, mas eram pauleira aquela prova objetiva, que a gente... Porque imagina uma prova discursiva dele, ninguém dava conta, muito difícil. E era assim, antropologia e sociologia era o mesmo professor no mesmo ano, e aí um semestre era antropologia e no outro sociologia, então antropologia eu até que eu levei legal... Mas foi assim né, com a nota mínima, que era sete a média. Daí na, na sociologia prova, daí ferrou, não conseguia acompanhar de jeito nenhum. Não tinha como sabe? E o professor me passou, ele me deu 8 décimos pra passar... Eu tinha tirado seis na prova e precisava de 6,8 pra passar; e ele me deu a nota. Que eu até eu fui ver a prova, ele lançou a nota e eu “nossa, graças a deus”, e aí eu fui ver a segunda vista de prova e eu tava com 6. E daí eu fiquei na minha né, e me escondi do professor... Porque ele viu que não tinha como me segurar ali, o déficit que eu tinha né, a lacuna que eu tinha no ensino não ia fazer a diferença. E eu não tava lá de brincadeira, eu participava da aula. Porque assim, essa disciplina, mais da metade da turma ficou de final”.

Edna relata as dificuldades pedagógicas, em especial nas disciplinas de sociologia e antropologia, nas quais ela necessita ler e refletir sobre muitos textos. Anteriormente ela relatou sua dificuldade na leitura e reflexão sobre textos, o que provavelmente dificultou seu aprendizado nestas disciplinas, rebaixando seu desempenho acadêmico. Nesta época ela interpreta que o professor não só “lhe deu nota” por observar o seu esforço em aprender, mas principalmente porque avaliou como muito grave o déficit, reputando no campo de sua formação acadêmica fatores externos como responsáveis pelos seus processos de

aprendizagem. Outro ponto a se considerar é que Edna não reflete sobre a precariedade da sua formação no ensino público e os reflexos disso no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Ela atribui como responsabilidade dela este déficit, reproduzindo o que se relaciona a uma concepção maturacionista de desenvolvimento que acaba endossando o sentimento de uma exclusão geracional, de um etarismo³. Cabe perguntar-se neste caso, o quanto as teorias presentes no campo científico da psicologia se relacionam com situações de desigualdades sociais como esta. A hipótese levantada diante disto é de que as teorias psicológicas no processo de produção de subjetividade favorecem a produção de sentidos subjetivos que neste caso envolvem a identidade de Edna. A este indicador chamaremos dimensão subjetiva do conhecimento científico da psicologia, diretamente relacionado ao sentido subjetivo da identidade profissional- pessoal (já comentado anteriormente), vista como operacional e deficitária do ponto de vista social, etário e pedagógico.

6.2 – Jussara

Jussara, colega de TCC de Edna, também relata dificuldade para se relacionar com os colegas de turma e professores. Ao descrever o período em que entrou no curso e sua trajetória acadêmica ela afirma:

“Eu entrei, no mesmo dia eu fui pra aula de manhã na A (universidade privada anterior) e à tarde eu consegui a transferência, no outro dia de manhã eu já estava na L (universidade privada atual). E estou lá terminando. Foi horrível, horrível, horrível, horroroso... Eu não sei como que eu estou terminando o curso naquele lugar. Não é bom, não gosto de lá, não me adapto com as pessoas de lá, a A é maravilhosa, é um outro ambiente de aprendizado, de afetividade com quem ensina, outra vida... E a L não tem nada disso, a L é só marca, e assim os profissionais da L são ferramentas, não são pessoas... Isso eu tô tomando noção agora, desses dias pra cá... É, eles tão lá na sala, eles têm o sistema deles, eles dão aula, mostram os dentes... Mas saiu daquele ambiente, da porta da sala nada, terminou a hora de aula deles acabou, não tem relacionamento, não precisa contar com eles pra nada. E... é meu isso, de mim isso, mas é muito impessoal o relacionamento dentro da L. Inclusive os alunos que começam a trabalhar no centro de psicologia como estagiários. Eles pegam aquela, aquele ranço. Eu não gosto de lá, agradeço a oportunidade, ainda bem que é lá que eu consegui, bem pra me provar que quando eu me determino a alguma coisa eu consigo, mas assim é...”

³Por etarismo entende-se a ideia de que mulheres ou homens são afetados de forma preponderante pela idade. Esta concepção é criticada por Vigotski (1997) quando discorre sobre a gênese social do desenvolvimento humano, a qual não ignora as condições bio e fisiológicas do organismo, mas dá sentido a estas na conjunção com a gênese social da constituição humana; portanto considerar apenas a idade, como um fator etário prevalescente, é, desta perspectiva, equivocado.

Ela relata mal-estar em relação aos colegas de curso e professores, comentando inclusive que o tema das relações étnico raciais, que despertou seu interesse nesta pesquisa, não era discutido com os estudantes ao longo da formação:

“Lá eles abafam, abafam, abafam (diz estas palavras batendo intensamente uma mão na outra), não se discute esse assunto, você não tem voz, se você ficar perguntando você sai de otária, você começa a sentir... eu falava, eu questionava muito, hoje eu não pergunto nada. Entendeu? Eu não tenho, eu não vou gastar minha saliva, minha emoção, eu não vou gastar. Deve ter outro lugar”.

Jussara apresenta frustração por ter tentado e não ter conseguido gerar maneiras de tornar mais significativa sua permanência no curso. Ela relatou que realizou questionamentos, porém não sentiu efeito quando tentou falar sobre este assunto:

“Ah, qualquer coisa que chamasse atenção nas aulas né, é... mas eles não dão vazão pra esse assunto, pra esse debate. Racismo, preconceito racial, não entra, não tem espaço pra esse tipo de discussão lá, e mesmo que a gente tenta é... é muito, eles são evasivos entendeu? E eu desanimei, eu não encontro eco. Eu não encontro iguais. Agora, esse ano, início desse ano é que eu vi gente preta lá, além de mim”.

Ficou evidente o modo com ela relatou a relação com o espaço acadêmico, como algo que sufoca e ao mesmo tempo é superficial, frio, ambos sentimentos contraditórios vivenciados intensamente por ela. Jussara relatou esta frieza bastante emocionada e explicitando o espaço acadêmico como um lugar muito difícil de ser mudado. Em outro momento ela disse “lá para a política brasileira não presta” pois não possibilitava que os estudantes se manifestassem em relações a estas questões. Chama atenção o modo como ela descreve estas vivências que, ao mesmo tempo que informam como Jussara se sente no curso, indicam como ela se posiciona com este sentimento, associando inclusive a questões identitárias referente a questões de classe e raciais, ela diz “eu não encontro iguais”. Aqui é possível iniciar a construção de um indicador referente à vivência acadêmica das relações étnico- raciais, algo que corrobora sentidos subjetivos da sua identidade como mulher negra estudante de psicologia, com 49 anos, bolsista do Prouni estudando em uma universidade privada.

“(...) é, assim, a sala, a turma, é variada. Tem pessoas da minha idade, tem pessoas mais velhas do que eu, mas são poucas e são pessoas de elite assim, não são pessoas que são filhos de assalariados entendeu? Que vêm de comunidade assim de base que nem eu sou ali ... E as pessoas que são de comunidade de base, elas não se manifestam. Elas são mudas (...) agora, que a turma no quinto ano e a turma né, expande, porque cada um vai fazer suas, pegar a área que mais lhe atrai, é que a gente acaba encontrando pessoas, se comunicando com pessoas que vêm de classes muito parecidas que nunca manifestou nada, entendeu? Porque se sente acuada, com certeza, eu era muito falante e estou me sentindo acuada, não tenho, não tenho mais...(vontade de falar)”.

Jussara relatou também que não teve vontade de participar de muitas atividades junto aos colegas no curso. Ao contrário de Edna ela não apresentava dificuldades anteriores para se relacionar ou se comunicar fora da universidade. Porém da mesma forma que a colega ela afirmou não se sentir à vontade para se manifestar, para se expressar em relação às coisas que lhe importavam. Quando questionada sobre quais grupos de estudos ou atividades extracurriculares realizou ao longo da trajetória ela comentou:

“Eu não consegui sentir vontade de me incluir em nada lá dentro. Eu sofri mesmo um choque assim, cultural, afetivo. Hoje eu consigo identificar isso. Quando eu saí da A, a metade da sala eram de mulheres é... casadas, que têm história, mais velhas. Nê, de 40, quase 40, de quarenta e poucos anos pra cima. Metade da turma! Então era um outro tipo de relacionamento, outro tipo de vontade de aprender e de discussão. E a outra metade da sala eram meninas, mas que acho que a nossa faixa etária dominava e aí elas entravam naquela discussão e ali não, ali era uma turma menor é claro né. E na L quando eu entrei eram mais de 60 pessoas na sala. Entende? Sabe o que que é você ficar sentada assim (gesto para aperto) e você não ter nem como sair da sua cadeira? 60 pessoas e não melhorou, né”.

Jussara relatou que ela mesma não teve vontade de se incluir nas atividades com os colegas, o que reiterava seu incômodo nestes espaços, mas contraditoriamente lhe trazia sofrimento por não conseguir se expressar. Nestes trechos duas expressões chamam atenção: “me sinto acuada” e o “choque cultural afetivo”, as quais decorrem de um processo de reflexão que sugere a produção de sentidos subjetivos sobre a condição de estudante negra, com idade distante dos demais estudantes e em um espaço excludente, que lhe cerca e sufoca. Este processo de reflexão é interpretado como indicador de sentidos subjetivos da exclusão social acadêmica, ligados à constituição da identidade étnico- racial, geracional e de classe, qualificando conforme a emocionalidade aqui interpretada a vivência da exclusão social no curso. O que nos impede de interpretar aqui diretamente um sentido subjetivo da exclusão social acadêmica é que: I. diferentemente de Edna ela está qualificando e reagindo conforme uma expectativa prévia e comparada com uma experiência anterior em outro curso de psicologia, onde a convivência era melhor; II. Jussara avalia várias tentativas frustradas de comunicação e inclusive denunciou o modo de organização do curso, das aulas e a relação com os colegas abertamente, expressando em sala o descontentamento.

Por outro lado, de modo similar à colega de curso, Jussara apresenta a mesma sensibilidade a individualização de processos de inclusão- exclusão expressa por ela quando diz “eu não tenho vontade de me incluir”. Aparece a mesma lógica do caso anterior: eu me incluo, eu me excluo. Se Edna fala “eu me autoexcluo”, Jussara diz eu me “autoincluo, mas já não tenho vontade”. Duas faces do mesmo processo, a elaboração subjetiva da vivência

acadêmica de processos de exclusão social. E neste momento sim é possível depreender a existência de sentidos subjetivos da exclusão social acadêmica.

Jussara chegou a desenvolver interesse por atividades organizadas por colegas de curso, do centro acadêmico e pertencentes à grade curricular. Ela comentou particularmente o interesse por musicoterapia, após uma palestra da semana acadêmica e nas atividades de estágio com idosos e na clínica. Porém não conseguiu criar vínculos ou desenvolver estes interesses ao longo de sua trajetória no curso e associou ao modo de organização e funcionamento universitário estas dificuldades. Mais uma vez na sequência deste diálogo ela afirmou que até mesmo o coordenador do curso não conseguia “ultrapassar este jeito de ser” da universidade:

“O que eu fiquei sabendo há pouco tempo, é que o (a) coordenador (a) de curso também era novo, eu acho que ele entrou na mesma ocasião que eu entrei na universidade. E eu desconfio que ele não consegue ultrapassar esse jeito de ser da L entendeu? E ele (a) foi convidado (a), ele (a) era da F (outra IES particular), porque na F ele desenvolveu um excelente trabalho. Mas lá (na L), não rola entendeu? Não vai”.

Esse “modo de ser da universidade” em sua elaboração subjetiva na vivência acadêmica de Jussara se refere à subjetividade social do curso e da universidade, pois é o afetivo pertencente à dimensão institucional vivido coletivamente como se fosse um “clima”, algo que paira no ar e faz sentido de diferentes formas na vivência dos estudantes, mas é sentido igualmente por todos eles. Compreende-se dessa forma um indicador de sentidos subjetivos da subjetividade social do curso e da universidade” (privada).

A sensação que ela apresenta de estar sendo sufocada ou impedida de algum modo de se expressar foi maximizada na figura do coordenador que mesmo em sua autoridade não conseguia mudar o clima de frieza e impessoalidade do curso. Este trecho corrobora o indicador de sentidos subjetivos da formação acadêmica referente a como Jussara se sente no espaço acadêmico como mulher negra, expresso nas emoções relacionadas a impotência simbolizados no relato desta vivência. Pois muito do que ela expressa sobre sua formação é relacionado com sua identidade étnico- racial. Isto fica nítido quando logo no início dos espaços conversacionais ela organiza a descrição da sua trajetória acadêmica e interesse pela pesquisa em torno de como se percebe como mulher negra e enfrentou situações de racismo no âmbito familiar. Quando questionada sobre como se interessou sobre o tema das relações raciais ela afirmou:

“Bom... primeiro que eu não estaria cursando a universidade se não tivesse havido esta oportunidade (Prouni). Claro que, quando eu estava fazendo o segundo grau, há sei lá... 20, 30 anos atrás, em 89 (1989), houve uma oportunidade sim, eu ganhei uma inscrição de

vestibular, eu enfrentei a fila no banco pra ativar a inscrição, me inscrevi pro vestibular sim da federal inclusive, não era pra psicologia, mas era pra ciências sociais e jornalismo. Mas aí eu fiz o segundo grau numa escola lá do bairro, os professores transmitiam pra gente um sintoma de muita derrota, além do racismo, esse racismo... esse preconceito racial embutido nas coisas que você não percebe, que só te detona, te deixa diminuída, mas você não percebe exatamente o que é né... como assédios de alunas brancas. E um professor polaco também fez isso comigo, o professor X. Então eu não sabia o que era aquele sintoma de inferioridade, de... falta de fé, de esperança, eu ia dar conta daquele vestibular e conseguir uma bolsa, quem sabe uma oportunidade né. E no dia eu não fui fazer o vestibular, simplesmente não fui né. meu corpo resistiu, deu uma puta preguiça e não fui fazer. Mas as minhas irmãs fizeram depois. A minha irmã caçula passou por acaso no vestibular... também todas estudaram em escolas públicas como eu, a diferença é que eu fiz lá perto de casa mesmo, a minha irmã do meio não ia bem na escola e fez supletivo, e depois fez na mesma escola que eu segundo grau. E a minha irmã caçula foi a pessoa com quem eu pude ensinar pra ela o que eu aprendi, ajudei ela a estudar e aí quando ela foi fazer o segundo grau ela foi fazer numa escola lá do bairro X, no colégio Z, RZ. Lá ela fez magistério. E eu ficava estimulando ela desde o início da vida escolar dela eu estimulava muito ela, porque a gente nunca teve a presença de mãe, pra ensinar a gente em nada, a mãe trabalhava pra nos sustentar, e meu pai é que pegava no meu pé pra ir pra escola, no pé da gente pra ir pra escola, mas ele também só estudou até a 4ª série né, e essa minha irmã por ter ido, essa que passou aqui na federal por ter frequentado uma escola mais metódica, mais exigente, sei lá... na época pelo menos ela conseguiu, já e... eu sou mais velha que ela 7 anos nessa ocasião eu já era funcionária pública inclusive, eu falei pra ela fazer o concurso da prefeitura ela fez, passou, e, em seguida, ela conseguiu entrar e passou no vestibular de história aqui né... na Federal. Eu acredito que foi muito o estímulo, mas ela sofria muito racismo já lá na 5ª série do primário. E eu não sabia enfrentar isso porque a mãe tava trabalhando, a mãe não é negra”.

Neste trecho Jussara expressa sentidos subjetivos da identidade étnico- racial e do racismo, nomeando a discriminação racial como espírito de derrota, fracasso, sentidos logo quando ela cursava a educação básica. Assim como sentidos subjetivos da identidade pessoal forjada ainda cedo na figura de cuidadora mediante a ausência física e simbólica da mãe em relação aos dramas étnico- raciais seus e das suas irmãs:

“A pessoa escura era meu pai, meu pai tava ocupado com o trabalho dele, era muito doente também, e eu como irmã adolescente daquela fase eu não sabia lidar com o racismo, então o que eu fiz sabe o que eu fiz eu falei, olha “ você vai estudar, você vai fazer este trabalho, você vai tirar a melhor nota, melhor nota da sala, e a professora tinha feito uma promessa que quem tirasse a melhor nota iria ganhar um presente lá, e aí quando ela tirou a melhor nota ainda sozinha nem participou dos grupos né, porque a professora quis castiga- lá, e... quando perguntou “ e agora a melhor nota”, que era pra minha irmã, e... daí “quem que é a Mariana?”, não sabia nem quem era a minha irmã, só sabia o número né, não sabiam não se ligava, aí a minha irmã ergueu a mão e ela falou „ah, é você...”. Esse foi o prêmio da minha irmã ter tirado a melhor nota. E ela é uma pessoa bem depressiva até hoje. Mas ela não vive mais no Brasil, eu não tenho mais tanto acesso a ela, mas enfim... Essa história do racismo da minha irmã, aí eh... me afetou como se eu fosse a mãe dela, mas não me afetou como se eu também fosse... negra, porque eu não tinha consciência da minha negritude”.

Pensar em si de fato apresenta-se como algo secundário visto que tal como mãe, vive-se primeiro a vida dos filhos para depois a própria na cultura brasileira, ainda paternalista e

principalmente racista, como expõe Lélia González (1980) ao desenvolver a tese da “mulata”, não como condição étnica, mas como profissão (de mãe preta, de principal responsável doméstica). A teórica discorre sobre como a naturalizada associação entre trabalho doméstico e identidade faz parte do modo de socialização e produção simbólica de imagens sobre mulheres negras brasileiras, sendo repassado de geração em geração sob as variadas formas do racismo estrutural.

Em toda sua história familiar Jussara sentiu-se responsável pela educação das duas irmãs mais novas, as quais eram também negras como o pai dela. A ausência do pai e a relação pouco afetiva com a mãe também é reconhecida por ela como uma questão de identidade racial. O fato de sua mãe não ser negra como ela e as irmãs, somada a pouca afetividade e participação nas vidas das filhas é sentida por Jussara como um afastamento, um estranhamento. As dificuldades de progressão acadêmica aliadas ao mal-estar emocional que já naquela época Jussara sentia é elaborado subjetivamente como uma questão de progressão acadêmica e profissional que ela procura transmitir às irmãs mais novas na ausência da mãe. A menção emocionada às situações de discriminação racial sofrida pela irmã caçula na escola, bem como por outra criança negra no período em que trabalhou como educadora podem ser destacados dos trechos anteriores quando ela menciona o modo como sua irmã foi desvalorizada pela professora quando tirou a maior nota da turma. Esta interpretação se considera como indicador de sentidos subjetivos da família.

Apesar de Jussara não ter nesta época consciência da sua negritude ela cita este momento como importante para a formação de sua autoconsciência. O momento em que ela se reconhece como mulher negra também é relatado como fruto de uma situação com outra menina por quem se sentiu responsável em um trabalho como educadora:

“Eu fui ter consciência (de ser negra) quando eu entrei na prefeitura e eu cuidava das crianças em sala e tinha uma menina pretinha igual a mim, e daí a filha de uma funcionária que não era... bom ela não tinha consciência da cor dela também né... A menina veio e falou assim a mãe aquela negona do tubo lá pegou meu bambolê”, que era filha de funcionária falando da menina que eu cuidava em sala. Daí aquilo me pinicou, me deu um negócio, me deu um estalo. Depois também essa mesma menina pretinha na sala ela se destacava, ela era muito esperta e as outras crianças, os meninos, principalmente os meninos massacravam a inteligência dela, eu lia poemas e eles ficavam imaginando o poema que eu tava lendo pra eles na sala, eram crianças de 5 anos de idade, e eu levava eles pra passear e tudo e ela (estrala os dedos) ela era muito esperta, ela era muito ligeira, ela não era queridinha, não era aquela que ficava me lambendo não, nada disso. Ela ficava no canto dela lá, mas ela se destacava porque ela era mais esperta, e né... na inteligência e a outras crianças não tinham a menor paciência”.

A criança por quem ela se sentia responsável também é descrita como alvo de injustiça, uma desqualificação da sua inteligência e potencial acadêmico, como ocorreu

anteriormente com a irmã caçula e com ela mesma devido ao sintoma de derrota que era transmitido pelos professores. Este sentimento de derrota, de injustiça por conta da cor e a necessidade de provar-se pelo desempenho como forma de enfrentamento do racismo estão relacionados com os sentidos subjetivos da atividade de estudo e da vida acadêmica para Jussara, sendo um componente da constituição da sua identidade como mulher negra, bem como consoante com sua história familiar, uma forma de autoafirmação. Evidencia, portanto, sentidos subjetivos da identidade étnico- racial e sentidos subjetivos do enfrentamento do racismo, pois a atividade de estudo e o desempenho são definidores do modo como Jussara enfrenta a desvalorização de suas capacidades e se posiciona no ambiente familiar interracial.

“E eu fui estudar pra um outro concurso público e peguei um caderno da vizinha lá, que a irmã também ia fazer o mesmo concurso, e lá falava da lei inafiançável pra quem usasse de racismo. Foi a primeira vez que eu tive contato com isso, foi no caderno. No caderno de um aluno de sei lá, 7ª, 8ª série da escola estadual também, na mesma escola que eu estudei, na mesma escola que a minha irmã sofreu preconceito. Só que de uma outra época, mais adiante, mais pra frente né, e lá falava dessa, do racismo, ali naquele momento me deu um click. E, na sala de aula, que eu ministrava eu comecei a tesourar e a trabalhar esse negócio do racismo e a dar voz pra essa menina e me perceber no ambiente como uma pessoa negra, eu tinha 23 anos de idade... Quando eu descobri que eu não era igual ao resto da comunidade de Orleans, que é regida por polacos né... por poloneses. Foi ali que começou a vir tudo aquilo, porque que eu não era convidada pra cantar na igreja... porque eu tinha boa voz, eu tinha interesse, eu participava de tudo, porque que eu nunca era, nunca era chamada, nunca era enxergada, sabe? E eu era muito afinada, porque eu sabia, porque eu aprendi de tanto escutar meu pai cantando em casa então, toda essa... essas coisas que tava no meu, tava no meu inconsciente veio à tona”.

Mais uma vez Jussara descreve a tomada de consciência de sua condição étnico-racial em decorrência de sua atividade de estudo e reflexão, associando com memórias significativas da escola em que a irmã sofreu discriminação racial. No processo de autoconsciência ela também se reconhece como alguém injustiçada pelas habilidades musicais que aprendeu com o pai que também era negro. Estes acontecimentos somam-se aos episódios significativos da sua vida e que expressam sentidos subjetivos do seu desenvolvimento e da identidade de Jussara conforme proposto nos trechos anteriores. A consciência sobre estas vivências também expressa uma atitude diante deste cenário, pois ela desenvolve atividades nas suas práticas profissionais, cursa graduação, propõe o debate acadêmico sobre estas questões. Jussara esteve ativa frente ao que lhe trazia sofrimento, gerando alternativas para enfrentá-lo ao longo de sua trajetória. Este último aspecto indica sentidos subjetivos do enfrentamento do racismo.

Em sua análise de casos de doenças crônicas González Rey (2017) demonstra como a qualidade dos processos de saúde é configurada pela trama de vida das pacientes tendo como

perspectiva justamente o modo como vivem e não somente a doença em si como produtora dos sintomas. Segundo o autor: “a identidade não representa um conjunto de atributos que nos permitem a identificação com um grupo humano; a identidade é aquela configuração subjetiva que, mesmo mudando as condições objetivas, a realidade da vida pessoal, nos permite continuar sentindo que somos os mesmos e continuar os nossos afetos e nossos diálogos com as figuras e os valores centrais que foram parte essencial dessa história.” (González Rey, 2017, p. 90). Nesse sentido a hipótese que aqui se atribui como indicador é que a constituição da identidade de Jussara abrange uma dimensão de sentidos subjetivos que se relacionam fortemente à inteligência e às conquistas profissionais como forma de valorização das características étnico-raciais, aparecendo, portanto, como fonte de autoafirmação racial. E esta forma de valorização constitui também outro indicador de sentidos subjetivos relacionados com sua história familiar já considerados anteriormente como indicadores de sentidos subjetivos da família:

“Eu tô muito assim no concreto, subjetividade pra mim ainda sei lá... se algum dia eu chego lá entendeu... E, eu não sou casada com um homem negro, o único homem negro que eu namorei, apesar de que não rolava de verdade nada entre nós, a minha mãe veio e falou pra mim que eu não devia namorar homem preto, que a minha mãe é casada com um homem preto. Porque os filhos saíam pretos, e tinha muita discriminação. Foi isso o que minha mãe falou pra mim quando eu namorei um único preto (riso breve). Então assim, acabei casando com uma pessoa que foi muito difícil de aceitá-lo na minha vida, ele é italiano, branco, vermelho, das bochechas rosa”.

Aqui a estudante declara que não tem se atentado a sua subjetividade, algo que é interpretado aqui como um distanciamento dos seus sentimentos mais profundos, das tensões e contradições que eles possam carregar e que possam lhes dar sentido. À sequência desta declaração Jussara descreve a afirmação racista de sua mãe acerca de seu namorado, o único namorado negro que ela teve em sua vida. Salta aos olhos a sequência descritiva dos fatos relatados, o modo como ela caracteriza o posicionamento da mãe, afirmando em seguida que se casou com uma pessoa branca que ela diz ter demorado pra aceitar. No momento do relato não foram consideradas pela participante alternativas que se contrapusessem a esta afirmação. A questão a ser levantada neste ponto é: por que Jussara relaciona o casamento com o único namorado negro que teve? Por que ela associa tão fortemente a vida conjugal com o posicionamento da mãe, a familiar mais próxima com quem parece menos se identificar na família?

A emocionalidade ligada ao relato de uma experiência tão forte que culmina na representação de sua vida conjugal, somada ao encadeamento das informações do relato são suficientes para a constatação direta de sentidos subjetivos, mas permitem a formulação do

que será chamado aqui de indicadores de sentidos subjetivos da identidade étnico-racial na família inter-racial. As hipóteses que sustentam a produção deste indicador tem sua fundamentação principalmente nos dados de estudos realizados pela psicóloga Lia Schucman sobre famílias interraciais. Nas palavras de Schucman em co-autoria com Gonçalves (2017) são escassas as pesquisas sobre a estruturação das famílias brasileiras conforme hierarquias raciais, o que gera espanto já que boa parte da população brasileira é mestiça. As pesquisadoras citam também o importante trabalho de Freeman que ainda não foi publicado no Brasil sobre socialização de famílias negras. O trabalho de Elisabeth Freeman mostra como a interpretação do fenótipo negro está ligada à distribuição de afeto dentro da família, trazendo luz sobre como a ideologia do branqueamento que pauta a inferioridade dos traços negros ganha expressão afetiva no interior dos processos educativos mais íntimos da formação humana (Freeman, 2015 apud Schucman& Gonçalves, 2017). Neste ponto também é pertinente retomar a afirmação teórica de González Rey (2011, 2016, 2017) quando diz: as emoções se expressam na fantasia, as emoções expressam sentidos subjetivos naquilo que é simbólico, ou seja, crenças, valores. Então temos neste exemplo a expressão do ódio racial na inferiorização, na classificação, padronização e ridicularização dos traços físicos negros no principal ambiente de formação pessoal que é a família.

Fica nítido como a família tem papel central nos sentidos subjetivos da identidade étnico- racial de Jussara, impactando diretamente nas expectativas, qualidade da formação e vivência acadêmica no curso de psicologia. Por esta razão foi considerado importante a construção de um indicador que aponte para a complexidade da trama envolvida em um dos momentos em que Jussara apresenta as contradições e conflitos relacionados, como já mencionado, à integração e crítica do espaço acadêmico, isto é, nas suas configurações subjetivas da vivência acadêmica.

“Sei que a culpa não é dele, mas que eu não sei lidar com isso e tô estudando pra aprender a lidar com isso. Não é dele, não é minha, mas nós não temos ainda a, o alcance pra uma oportunidade, com um ambiente que ele, que ele possa se desenvolver de acordo com as capacidades dele né?”

Nesta passagem Jussara se refere ao filho de 19 anos, o qual ela caracteriza como mais próximo da sua fisionomia. Sobressai a responsabilidade que ela toma pela busca de respostas para a condição do filho. Ela não menciona o esposo nesta busca em nenhuma das passagens do espaço conversacional, e nem mesmo a responsabilidade do próprio filho neste processo. Seu filho é descrito como alguém que necessita de cuidados e de respostas que nenhum especialista conseguiu dar de modo efetivo. Fica evidente a semelhança com momentos

anteriores da vida de Jussara, na qual ela era responsável por buscar e dar respostas para as irmãs na ausência do pai e da mãe que era branca, tanto no estudo quanto nas questões de racismo. Neste momento sobressai o fato de seu filho também ser negro, não obter respostas a partir da vivência do pai ou da irmã que são brancos, restando ela como pessoa para elaborar esta questão. Além do fato de culturalmente as mulheres ainda serem as mais responsabilizadas pelos cuidados do lar e dos filhos, evidenciam-se aqui indicadores de sentidos subjetivos da família e os indicadores de sentidos subjetivos da identidade étnico-racial na família interracial imbricados com os sentidos subjetivos da formação acadêmica. Afinal os dois motivos principais para Jussara iniciar seus estudos em psicologia se referem a ela na família.

“Eu senti muita resistência de mim, em mim, de estudar mais sobre hiperatividade e desafiador, mas por isso que provavelmente, eu desci pra, desci não, é, me desviei da sistêmica e fui pra psicanálise porque eu preciso de respostas mais profundas e eu tô tendo isso através dos pacientes que eu atendo, não procuro nenhum, mas acaba né, você sabe como funciona isso né. Os seus conteúdos que você precisa trabalhar acaba vindo na forma de paciente né. E não teve um até agora que eu dissesse “ah não tem nada a ver com a minha vida ou com alguém lá de casa”, e daí eu vou lendo e estudando e compreendendo uma coisa aqui e outra ali e eu tô vendo que eu tô caminhando”.

O transtorno de aprendizagem surge como mais uma barreira a ser manejada no processo autoafirmação étnico- racial e como forma de enfrentamento do racismo. Ao pensar desta forma fica nítido o conflito emocional que se instalou a partir das questões do problema do filho e prolongou-se na busca de respostas no curso psicologia. Mais do que respostas para o filho Jussara também busca respostas para si mesma, por isso esta expressão também qualifica sentidos subjetivos da identidade étnico- racial imbricados com o indicador de sentidos subjetivos da família interracial.

Simbolicamente é como se o filho também refletisse a situação de abandono que ela sofreu em relação a sua mãe e à ausência paterna em momentos difíceis, como quando as irmãs precisaram de apoio emocional para sobreviver à escola. Jussara não relatou a presença do pai em meio às experiências significativas de racismo das irmãs. Momentos significativos para a construção de sua identidade. Jussara cuida do filho como gostaria de ter sido cuidada pelo pai, fato que reforça o indicador da construção da identidade étnico- racial na família inter-racial. A família de Jussara reflete a sua atual e dá simbolicamente a ela o status de recomeço onde seu filho é sua réplica, mas isolado, sem irmãos negros. Cabe a Jussara como sua igual poupá-lo da reticência afetiva.

“E aí de uns tempos pra cá eu tô mais diminuindo a culpa que eu sinto de tudo né. E aí quando eu diminuí eu fui grosseira, eu fui pontual, eu fui... é... com ela mesma eu deixei pra

lá, eu parei de me preocupar e... melhorei entendeu? Com a minha própria orientadora de clínica eu tinha uma coisa ruim e eu não sabia o que era, e então fui buscando, buscando, buscando, até que eu me toquei que ela lembrava demais a minha tia que foi uma... uma pessoa que foi agressiva comigo quando eu era criança. E quando eu levei isso pra terapia, pra minha psicanálise, acabou. Diluiu. O terapeuta foi muito incisivo... E acabou... e agora eu consigo me relacionar muito melhor com.... E acabou essa rema dela, e eu sinto mais confiança em conversar com ela também. Né. Então assim, eu gostaria muito de fazer clínica, não sei se eu vou conseguir né, assim. Aí converso com outras pessoas também, aí tão tudo na mesma situação que eu... Tudo demora pra conseguir elaborar um relatório, entendeu? Pra embasar o relatório. Porque pra fazer relatório é comigo mesma entendeu? É no mínimo 5, 3 páginas e pá Puff. Mas o problema é embasar depois então... E aí as meninas falam “que nada, vamo tocando pra frente, vamos aprendendo trabalhando...”. Eu tenho lá minhas dúvidas... clínica eu acho isso muito sério sabe? Vamo ver... de verdade, se o meu marido se aposentar e a gente conseguir então comprar uma chácara daí... Aí quem sabe eu poderia né... não sei! Eu tô esperando um milagre, sei lá, não sei bem o que fazer né... Tô bem sem chão, essa é minha crítica também, das minhas considerações finais no TCC”.

A expressão e atenção dada a questões familiares na terapia geraram alívio de uma culpa que nem mesmo Jussara demonstrou ter tomado consciência. Novamente uma questão familiar significativa é reconhecida por ela como algo diretamente relacionado com sua formação acadêmica. Isto expressa a forte vinculação emocional de familiares na formação de sentidos subjetivos da formação acadêmica, e a importância que ela dá a estas relações como motivos de seus conflitos atuais no curso. É como se ela ainda estivesse passiva a estes acontecimentos e não conseguisse gerar alternativas ao longo da formação que a permitissem atribuir sentido a formação, mesmo nos assuntos que lhe despertaram interesse como a musicoterapia e o estágio no asilo. Todas as experiências significativas da formação acadêmica que ela relatou estiveram relacionadas com seus problemas em família. E é interessante também que a abordagem na qual ela iria tocar diretamente nestas questões, a saber, a abordagem sistêmica, foi deixada de lado para colocar enfoque nas questões de aprendizagem do filho. São destacados aqui sentidos subjetivos do autocuidado (pelo processo que permite gerar consciência sobre a autocupabilização) e sentidos subjetivos da autoafirmação racial dela em relação ao filho.

É também importante destacar em relação à questão materna de Jussara dois fatos: I. não existe um instinto materno natural, pois não existe uma mulher natural, a maternidade é construída a partir das práticas sociais que engendram crenças, valores e conhecimentos que orientam a vida das mulheres tal como fica evidenciado no discurso de SojournerTruth em 1851 quando afirma que não existe uma mulher, mas várias (SojournerTruth de BattleCreek, 2018). II. Além do estereótipo da “mãe- preta” relatado pela teórica Lélia González (1980) e a existência de condições materiais da vida de mulheres negras brasileiras também

documentadas na obra da autora, filhos negros apresentam uma taxa de morte por homicídio pelo menos duas vezes maior que brancos e também têm cometido suicídio com uma taxa de mortalidade mais elevada nesta comparação (Ministério da Saúde, 2017; Ipea, 2018). Vários dados sociodemográficos têm testemunhado o genocídio de jovens negros brasileiros, algo que passa compor o modo de vida e sobrevivência das famílias desta população, sobretudo as mães (pressionadas socialmente para o cuidado) que são os parentes mais afetados pelo cenário de irresponsabilidade social. Desse modo, como os sentidos subjetivos não são abstrações da vida concreta (González Rey 2003, 2004, González Rey & Mitjáns Martínez, 2017), a vivência acadêmica está não atrelada aos acontecimentos que colocam o desempenho, a diplomação ou a formação como preocupações puramente pertencente ao contexto universitário.

Diante destas informações outras questões se colocam à pesquisa tais como: qual a relação entre a vida conjugal e a constituição de identidade racial de Jussara? Quais papéis ou como seu esposo tem influído nas decisões que ela toma na vida que afetam sua formação acadêmica? Qual o papel de seu companheiro na busca de respostas para a relação com o filho? Qual o papel do seu filho na busca de respostas para si mesmo? São questões que demandam uma análise mais aprofundada sendo obtidas somente em uma pesquisa com maior tempo de campo.

6.3 - Yasmin

A estudante Yasmin também se interessou por participar do espaço conversacional devido à temática étnico- racial. Ela pensou inclusive que se tratava de uma pesquisa sobre a inserção da temática racial nos currículos de Psicologia. Este interesse de Yasmin também chamou atenção por ser algo muito enfatizado por ela quando descreveu sua trajetória acadêmica. Assim como Edna e Jussara ela estava no final do curso, no 4º ano. Ela se mudou de São Paulo para outra cidade do Sul para estudar em uma universidade pública e era cotista racial. Nos três primeiros anos de graduação vinculou-se a um núcleo de estudos afro-brasileiro como bolsista, pesquisando sobre o estado da arte das relações raciais no Brasil. A bolsa lhe possibilitou custear parte de suas despesas, pois não tinha garantias de que os seus pudessem contribuir todo mês para sua estadia na cidade atual.

Quando questionada sobre os vínculos profissionais e de amizade que construiu ao longo do curso ela relatou:

“Ah, tá. Tá, eu acho que isso vai muito de uma característica que eu já tinha bastante e acabei trazendo pra faculdade, que era de sempre ter muito contato com todo mundo, só que ao mesmo não ter amizade efetivamente com ninguém assim. Então eu conheço todo mundo, eu falo com todo mundo, mas ninguém é a pessoa que eu vou ligar se, por exemplo, eu tiver um problema. Não é ninguém muito próximo assim. E aí isso foi, é minha trajetória aqui na faculdade e é o que acontece até hoje assim. E aí no, primeiro? Segundo ano? Entre o primeiro e segundo ano, no primeiro na verdade, eu fiquei muito próxima do pessoal que organizava festas e, aí depois de muitos problemas e até de uma aproximação maior com as questões do racismo assim, coisas que aconteceram lá, acabei me afastando bastante e me, comecei a me relacionar muito com a Diana, que é uma outra colega negra daqui. É... e aí foi, foi a pessoa que eu mais tive contato aqui na psico e aí a gente acabava participando de todos os espaços juntas, a gente fazia projeto de extensão, e aí teve o coletivo também, a gente fazia parte lá”.

Yasmin conseguiu se integrar de forma a manter muito contato com os colegas tendo mais proximidade com outra colega negra e os participantes do coletivo de estudantes negros. O contato com o tema das relações raciais também afetou diretamente a vivência de Yasmin nos espaços acadêmicos, repercutindo no modo como ela percebia o curso e se percebia entre os colegas:

“E, a percepção que eu tinha do curso também foi mudando ao longo do tempo né, tipo, aqui é um curso de uma universidade, pública, tipo só que a grande maioria do pessoal tem uma renda alta assim né e tipo, é de classe média pelo menos, tipo, classe média alta, só que isso não fica tão explícito assim. Eu não sei que fenômeno que existe porque as pessoas, não, não existe essa diferenciação tão grande assim de quem é pobre e quem é rico, a galera que é rica tenta disfarçar ao máximo assim, então são poucas pessoas que realmente você sabe que tem dinheiro e aí fica naquele, naquele clima de igualdade assim que a gente sabe que não é verdade. Então durante muito tempo eu fiquei nesse clima de igualdade e também comigo acontece principalmente a questão racial assim. Então no começo tinha isso então, eu tava naquele ambiente de “nossa, todo mundo é muito igual, é paz e amor”, é um clima de amor assim na psicologia que até hoje eu não consigo entender”. E, e aí principalmente no segundo ano várias coisas começaram a aparecer de não tipo, as coisas não são essa perfeição que a pessoas fazem e, tipo, a gente é diferente, e, foi quando começou a pegar muito mais forte as questões raciais pra mim assim. E, aí isso foi se amadurecendo até o ponto que eu tô hoje no quarto ano né, de realmente saber que estruturas que tão por trás, o que que tá operando ali em sala de aula, na estrutura ali da universidade como um todo e saber que a gente não é igual assim. E que, mas tem muita coisa a gente se aproxima e eu tento pelo menos tentar ficar principalmente nisso. Porque se a gente for se juntar só com quem é igual, com a gente, a gente vai ficar sozinho na universidade...”.

Ao ressaltar o clima de falsa igualdade no curso, Yasmin relata um sentimento de estranhamento, de não pertencimento, de não fazer parte daquelas relações e não se definir nelas. A vivência deste estranhamento expressa um sofrimento da ordem institucional e política, um sofrimento ético-político que desenrola nas entrelinhas da formação acadêmica perpassada pelo racismo e preconceito de classe velados. Ela também se depara com uma

realidade diferente da que vivenciava em São Paulo onde a maioria dos estudantes como ela trabalhavam e estudavam. Este delineamento permite formular-se como indicador de sentidos subjetivos da subjetividade social da universidade (pública) denominado aqui falso clima de falso amor no curso de psicologia.

Por outro lado, em outros momentos Yasmin relatou ser uma das poucas estudantes negras do curso todo, comparando inclusive com outras turmas. Expressou incômodo e consciência do fato de, mesmo com cotas raciais as vagas não estarem sendo preenchidas. Chama atenção, nesse sentido quando ela diz “ se a gente for se juntar só com quem é igual, com a gente, a gente vai ficar sozinho na universidade”. Essa afirmação ao final do relato de um clima de falso amor, de processos de exclusão, que ela reconhece como expressão de processos complexos que operam nas suas relações, que a afeta, mas ao mesmo tempo ainda difíceis de serem compreendidos. Como alternativa ela tenta um caminho onde prefere ser diplomática e paciente a adotar uma postura taxativa que não explica de forma aprofundada as situações que vivencia. Chama atenção, entretanto, as emoções de solidão e isolamento no curso em contraste com as tentativas de integração com os colegas. Supõe-se o indicador de sentidos subjetivos clima de falso amor na psicologia está intrínseco aos sentidos subjetivos tanto da formação acadêmica quanto da constituição de sua identidade profissional- pessoal, os quais se dão a partir de um lugar de solidão dentro do curso, sentimento que é elaborado mediante os limites concretos das políticas afirmativas como via de acesso no curso e à falta do reconhecimento do tema das relações étnico- racial no currículo, em sala de aula e na relação com os colegas.

A pesquisa sobre relações raciais possibilitou filiar-se ao grupo de pesquisa com uma bolsa auxílio. E os pais de Yasmin nesta época também conseguiram contribuir financeiramente com sua estadia, algo que favoreceu o custeio de suas despesas:

“Sim, durante os três primeiros anos é... o que me manteve, o que me ajudou foi ter ficado no GP (Grupo de Pesquisa) e, porque a bolsa do GP era o que me mantinha aqui assim. E aí esse ano eu comecei a trabalhar, e aí também é um trabalho, totalmente... é diferente assim porque meu horário de trabalho é seis horas só, tipo, das três às nove então eu consigo encaixar com a faculdade. Só que aquilo que eu imaginava antes que eu consegui fazer matéria só de manhã e trabalhar assim eu vi que não era possível aqui assim. Era bem diferente aquilo que eu imaginava com a realidade que tinha. A maior parte das pessoas não trabalham aqui na faculdade porque não tem como com a grade e você morar sozinho... São várias outras questões que não era aquele ideário que eu tinha assim lá, porque lá em São Paulo a realidade é totalmente diferente, meu... A galera trabalha e estuda todo mundo assim, todo mundo. A galera que não trabalha é raro assim e aqui é totalmente diferente na

faculdade, tipo, quem trabalha é exceção... Então aquele ideário que eu tinha era totalmente diferente com aquilo que eu encontrei e com a aquilo que eu fui fazendo assim, e aí no começo meus pais me ajudaram, questão de aluguel e tal e aí eu, a bolsa eu conseguia me manter com o resto das coisas. Então, acabou que foram se encaixando várias coisas assim... E aí esse ano só que eu realmente comecei a trabalhar fora da universidade”.

Este trecho fortalece a hipótese de sentidos subjetivos no que se refere aos processos de resignificação do tema das relações raciais, algo central na vida de Yasmin e que interferiu diretamente na sua trajetória acadêmica e vivência na universidade. A partir deste trecho depreende-se também que as atividades acadêmicas voltadas para as relações raciais são fonte de sentidos subjetivos que compõe a identidade de Yasmin como mulher negra e como futura psicóloga. Favorece também a formulação do indicador vivência acadêmica da exclusão de classe social, devido a um sentimento de diferenciação marcado pela condição de classe social. Pois o currículo de psicologia desta universidade pública impossibilita a estudante trabalhar concomitantemente aos estudos.

O impacto da pesquisa na formação de Yasmin expressa sentidos subjetivos da identidade como mulher negra e também como profissional de psicologia e se atém a uma questão que ela considera pouco valorizada no curso. O fato deste grupo de pesquisa não ter relação direta com as disciplinas do curso de psicologia é algo que trouxe incômodo ao longo de toda a graduação:

“E eu acho que isso me afetou bastante também porque... até hoje eu não sei de que linha eu sou, eu não consigo me decidir assim, porque eles não são tanto apegados a essas teorias que a gente têm. Então o R (professor) é psicologia do desenvolvimento, por mais que tenha uma coisa mais comportamental assim por trás e o I (professor) é Estudos Críticos e são autores, eles usam muitos autores que eles trabalham sobre as relações raciais né. E aí vindo de várias perspectivas, da Educação, de outras áreas, que a gente não pode usar simplesmente a... é... as coisas só da psicologia né. Porque não bate, não é a mesma coisa. E aí a Educação tem a questão do construtivismo, tem outras coisas, são outras linhas assim e aí, eu não via tanto isso lá. Aí por eu trabalhar só com mais com análise de, é... aí qual a palavra? Revisão de literatura, a gente não usava muito linha (teórica) e até hoje esse negócio da linha fica uma questão a ser resolvida assim pra mim, porque eu não pesquisei escolher nenhuma linha pra fazer a pesquisa... Por ser análise de literatura mesmo”.

A centralidade da temática das relações raciais na formação de Yasmin é fonte de sentidos subjetivos que constituem sua identidade como mulher negra e como profissional de psicologia. Ao mesmo tempo em que o grupo de pesquisa e o envolvimento posterior com um coletivo de estudantes que enfatiza as relações raciais na universidade, o curso de psicologia fica distante, como se fossem duas coisas distintas. Conforme expresso nos trechos anteriores fica nítido que a formação em psicologia é também central na vida dela, constituída de

sentidos subjetivos da formação acadêmica e também da sua identidade como mulher negra. Dessa forma, este trecho corrobora o indicador vivência do racismo no plano teórico da psicologia formatado na grade curricular de Yasmin. Isto se relaciona com o que pesquisadores das relações étnico- raciais conceituam como epistemicídio, isto é, a supressão de saberes e conhecimentos de origem afro- americana e africana dos currículos universitários, expondo na ciência a herança de um genocídio racista, como afirma a filósofa Sueli Carneiro (2005) em sua tese de doutorado.

Também é considerado que a escolha prematura da abordagem teórica promovida pela estrutura curricular e o escasso diálogo teórico da Psicologia com outros campos de conhecimento constituem um sofrimento ético- político da estudante. Ferrarini (2012) demonstra em seu estudo com estudantes de psicologia que a escolha da abordagem teórica é sentida como uma imposição ao longo do curso, obrigando ao estudante optar por um caminho metodológico e fechando-se para o estudo de outras linhas, sendo no sentido mais figurado do termo correntes teóricas que aprisionam a progressão acadêmica, a criatividade e um desenvolvimento amplo dos estudantes. Aqui se expressa cisão curricular em conjunção com a cisão na produção de sentidos subjetivos da formação acadêmica imbricados com os sentidos da identidade profissional- pessoal. Entende-se que esta cisão é expressa em sentidos subjetivos da cisão teórica e identitária no curso de psicologia.

Estes sentidos subjetivos são teorizados da seguinte maneira: o estudo das relações raciais para Yasmin convergem, configurando o modo como ela se posiciona em relação ao tema dentro e fora da universidade. O mesmo não se dá com os colegas, os quais apesar de participarem de debates e concordarem com a promoção da equidade social no curso ainda não vivenciam, segundo Yasmin, no cotidiano do curso este apoio, orientando-se por concepções superficiais acerca do racismo e das relações étnico- raciais. Ao mesmo tempo a atividade acadêmica mais significativa e que mantém relação direta com as condições concretas de sua vida são ignoradas entrando em contradição com as outras atividades acadêmicas que também são significativas.

“É... Eu acho que eu passei por vários momentos diferentes, é... ao longo da graduação e o envolvimento com o coletivo (de estudantes que enfatiza a discussão sobre relações raciais na universidade) e com o grupo de pesquisa também tem bastante repercussão nisso assim. Tipo, quando eu tava envolvida com ... com o coletivo a gente tem um posicionamento mais de embate assim de “nossa eu não acredito que as pessoas não entendem, será que você não vê isso...e não sei o quê”, de expor isso mesmo né. E aí eu acho que eu agora eu tô num momento mais pacífico assim de “não, as pessoas realmente não

entendem isso”, é... eu acho que a gente avançou muito teoricamente e, entre a gente, só que esse conhecimento não, não chega pra outros lugares assim né. Por exemplo, esse ano tava fazendo uma matéria optativa e, professor, no meio de uma conversa lá que o professor tava perguntando sobre a Semana de Ensino Pesquisa e Extensão da Universidade, eu falei da minha pesquisa e aí eles não conseguiam entender assim como podia ter um Estado da Arte sobre as relações raciais e aí começaram a falar um monte de m* sobre cotas porque “não, cotas não é um racismo reverso... não é um preconceito? ”, falando coisas que nossa, já bateu faz tempo assim. E aí caiu uma ficha de... Caramba, as pessoas não sabem, tipo, a gente fica tratando como se todo mundo soubesse, mas as pessoas não sabem. Então... eu tô muito mais nesse posicionamento de não, explicar cada vez mais, falar cada vez mais sobre isso, de uma forma cada vez mais didática e não é... não juntar todo aquele ódio, que, a gente tem, porque acontece muito isso assim, tem uma hora que a gente explode... Tipo, tá de saco cheio de tá passando por aquilo ali, ninguém tá vendo, várias situações que são muito explícitas pra gente e as pessoas não veem e uma hora a gente estoura assim... Então eu tô como um posicionamento um pouco mais pacífico agora”.

A estudante expressa a produção de sentidos subjetivos das relações interpessoais e do seu papel no curso, tendo ressignificado a forma como ela reagia aos colegas. A estudante expressa como foi significativo e gerou momentos de forte mobilização emocional seu envolvimento com o tema das relações raciais. Tanto que foi motivo de ódio e acúmulo de sentimentos que a qualquer hora a fariam explodir. Expressa sofrimento ao ter notado diretamente em suas relações interpessoais coisas que os colegas e professores não enxergavam e que ela considerava extremamente importantes, pois as relações raciais é também o que dá sentido a sua estadia na universidade e o que permite que ela progrida seus estudos como psicóloga. A contradição entre estes dois campos significativos na vida de Yasmin emerge mais uma vez quando ela relata sobre a escolha de orientador para sua monografia:

(Risos) “tá uma... tá uma crise. Eu fui mais pela temática mesmo. Professores que seriam possíveis de... de orientar esta temática que eram a O e a W (professoras), que eu já tinha trabalhado com isso, e acabou que as duas são de sócio né. Mas a O, ela acha que eu sou da comportamental e isso é ok assim, porque eu também não sei se eu sou sócio. Então aí a gente entrou num acordo, que a gente vai tentar trabalhar pelos Estudos Críticos, pra não precisar se pegar numa teoria só né. Mais trabalhar mais com Estudos Críticos. E aí é isso, vamos ver no que vai dar... (risos)”.

Yasmin conseguiu encontrar formas de associar seu interesse no tema das relações raciais em um movimento de reflexão crítica e reelaboração pessoal diante destas situações, visto que também encontrou professores dispostos a dialogar e a orienta- láá-la no tema, o que permitiu o desenvolvimento de recursos subjetivos para lidar com as questões que lhe constrangiam no curso. Este posicionamento está relacionado aos sentidos subjetivos da

formação acadêmica e sentidos subjetivos da identidade étnico- racial na medida em que se referem às expectativas em relação ao curso e à vida profissional.

“Então é pensar como estruturante e é isso que a gente não faz aqui no curso e que... E quando a gente fala é de forma muito superficial, muito rasa. E um trabalho que eu fiz lá no terceiro ano que vai falar sobre isso assim, aí a gente tem uma reforma de currículo que a gente deveria colocar relações raciais transversalmente no currículo e aí a gente vai lá e joga numa matéria né porque a gente acha que tem a ver com psicologia social, por exemplo. Não! A gente tem que falar sobre isso na clínica também sabe, a gente tem que falar isso na escola, tem que falar em todo os âmbitos assim. Então é uma coisa que, que durante a graduação inteira eu fiquei remoendo assim, tipo, a gente precisa discutir isso, isso é importante, isso é algo estrutural e passa batido assim... E toda vez que a gente discute parece que não chega nesse mesmo no nível de compreensão, por exemplo, com a galera da sócio, é um pessoal que consegue ter um pouco mais de sensibilidade pra isso, mas não, isso tá submetido a uma questão de classe... Então é bem problemático assim...”.

Mais uma vez ela relata como algo que a mobiliza emocionalmente no que se refere aos estudos teóricos das linhas da psicologia. A emocionalidade no relato destas situações reforça o indicador de sentidos subjetivos da formação acadêmica e de modo relacionado à constituição da sua identidade. Isto também fica expresso no seguinte trecho sobre como ela avalia a abordagem das relações raciais no curso:

“(Riso e suspiro). Ah é bem péssimo porque... a gente que faz parte do GP e... até que estuda, na verdade que pegou esse tema como... ah vai estudar isso né, vai estudar relações raciais, a gente sabe que a gente tem uma perspectiva que isso é estrutural assim, o racismo é estrutural. Assim como outras coisas é... A questão de gênero, outras coisas também são estruturais, a questão de classe... e aqui no curso parece que é uma temática a mais assim, então a gente vai falar de diversidade, a gente vai falar sobre relações raciais no meio. Então... pra gente não tem como a gente falar sobre questões de saúde sem interligar isso com classe e raça assim e as duas coisas é... como duas coisas e não como tudo junto né. Porque juntam muito aqui como se fosse um problema de classe. Então eu acho que as duas pessoas aqui do curso que... eu a Diana³ (colega de curso), a gente conversava sobre isso, a gente tem esse posicionamento bem claro assim, tipo... de que a gente precisa falar sobre relações raciais como estruturante de tudo isso assim. Como algo importante por exemplo na clínica pra entender a subjetividade de uma pessoa que isso vai tá... toda essa estrutura vai tá impactando na forma como ela é, como ela vai vivenciar as coisas. E... entender que isso é um estruturante da escola, que é um problema racial que é estruturante da sociedade como um todo e parece a gente não vê isso assim, fica muito naquela, naquele estereótipo, isso é um problema do negro né, é a pessoa negra que vai estudar isso ou a gente tem que estudar isso porque é... porque as pessoas negras sofrem. Não! Não é assim, é uma forma estrutural, por exemplo, na escola assim. As pessoas brancas, elas tão sendo privilegiadas por este sistema e as pessoas negras estão sendo é... prejudicadas por isso. Então um sistema em que os dois estão sendo prejudicados, não é um problema só para as pessoas negras né”.

3 Todos os nomes citados no material de análise, tal como o das participantes, são fictícios.

Yasmin menciona que ela e a colega Diana são as únicas que se posicionam no curso, seja para os colegas ou professores, sobre como pensam as relações raciais não somente em termos teóricos como também na vivência cotidiana. Yasmin relata seu descontentamento com o fato de somente as duas enfatizarem este tema no curso, algo que segundo ela concerne a todos os estudantes. Isto é interpretado na relação com os indicadores e sentidos subjetivos anteriores mas como indicador de sentidos subjetivos da responsabilidade pelo próprio sofrimento, que se difere de uma autoculpabilização, mas ainda sim é corroborado na ideia de que o racismo é um problema do negro, abstendo quem age de forma racista da responsabilidade na perpetuação desta violência. Diante desta situação não é possível gerar novos sentidos subjetivos que lhe permitam superar o sofrimento- ético político.

Outro aspecto que se destaca nos espaços conversacionais é a relação entre o curso de psicologia e o encerramento de atividade de pesquisa sobre o estudo das relações raciais:

“Ah, por vários motivos, tipo, já fazia quatro anos que tava lá e acaba... acabou que isso me limitou de fazer outras coisas também né, principalmente o estado da arte, eu fiquei 3 anos no mesmo projeto, então eu queria fazer outras coisas, fazer outras coisas e, que eu pudesse caminhar mais, parecia que eu não tava mais aprendendo tanto lá quanto eu poderia estar fazendo outra coisa assim”.

Chama atenção que ao mesmo tempo em que a pesquisa a que Yasmin dedicou boa parte de sua trajetória acadêmica tenha sido relatada também como algo que a impediu de fazer outras coisas. Esse sentimento de incompletude, de contradição e estranhamento é um indicador de sentidos subjetivos da formação em psicologia e de sentidos subjetivos da identidade de Yasmin como profissional e como mulher negra, marcados por uma cisão entre duas coisas centrais na sua vida. A principal atividade que realizou e deu suporte para sua estadia na universidade ocupando boa parte de seu investimento afetivo e intelectual foi a pesquisa sobre relações raciais. Ao mesmo tempo esta pesquisa esteve desvinculada do currículo obrigatório e de disciplinas optativas de psicologia, sendo que o grupo de pesquisa ao qual ela se vinculou não contava com a participação de nenhum dos professores do departamento do curso. Além disso, as teorias utilizadas na pesquisa não eram abordadas em nenhuma disciplina da grade curricular. Tampouco o racismo era reconhecido de forma unânime pelos colegas de turma e pelos professores que questionaram o seu tema de pesquisa em sala de aula. Este aspecto contribui para justificar o indicador cisão teórica e identitária no curso de psicologia, tendo impacto direto na forma em como ela se sente nos espaços acadêmicos.

6.4 - Síntese dos indicadores – Grupo de participantes

Os sentidos subjetivos apresentados das três participantes da pesquisa foram:

I. Sentidos subjetivos da vivência acadêmica da exclusão social: Relativos à avaliação de Edna sobre o sentimento de exclusão, nomeados por ela como preconceito social e como forma de enfrentamento à hostilidade sentida nos espaços que frequentava na IES. Depreende-se que estes sentidos subjetivos são constituídos de emoções como a resignação, rejeição, tristeza, angústia e ódio, as quais sugerem o modo como a estudante concebe a relação com os colegas e configura em consonância com isto uma passividade (naturalização da exclusão na atitude dos colegas). Estes sentidos subjetivos também se referem à lógica de “autoexclusão” das atividades e círculos de amizade no caso de Edna quanto à falta de vontade para se “autoincluir” quando se trata da vivência de Jussara, duas faces do mesmo processo de individualização e naturalização dos conflitos no curso e na IES como um todo. Estes sentidos subjetivos estão ligados, por este motivo, à subjetividade social da instituição, relata pelas participantes como um lugar frio, impessoal, onde os métodos de ensino, nas palavras de Edna, são mais um “ensino médio melhorado” do que propriamente uma graduação. Isto leva à questão do conceito de aprendizagem criativa como alternativa para a promoção de processos educativos emancipatórios. E, devido ao fato de estarem relacionados ao etarismo e às concepções maturacionistas presente tanto nas teorias psicológicas quanto na vivência acadêmica estão relacionados com a constituição da identidade com base nas dimensões gênero e/ou raça-etnia, além de gerarem questões éticas e epistemológicas importantes à postura dos pesquisadores em relação a este tema e aos participantes que recrutam para as pesquisas.

II. Sentidos subjetivos da identidade étnico- racial: referente a vivência acadêmica das relações raciais de Yasmin e Jussara, marcadas por emoções de estranhamento, irritação, desânimo, frustração, tristeza e impotência frente à escassa abordagem das relações raciais nos currículos de psicologia, falta de espaços para discussões efetivas sobre o tema com os professores e colegas. Como mencionado anteriormente, o conceito de identidade adotado considera que esta categoria como uma configuração subjetiva intrinsecamente relacionada com as emoções, é o que permite que mesmo com o passar do tempo e mudanças seja possível manter crenças, valores e representações que fazem parte da história de vida. Nesse sentido é que são interpretadas as emoções de estranhamento, por exemplo, pois o espaço acadêmico e o curso de psicologia não agregam valores, histórias, representações valorativas

da população negra, mesmo quando apoia a equidade racial. Isto produz marcas subjetivas na trajetória das estudantes, cuja análise permite compreender e explicar por exemplo, porque é um sofrimento (ético- político) para Yasmin e Jussara observar as relações raciais como um tema aleatório nos cursos. Também levam à questões sobre a constituição da identidade como mulheres negras em cursos de psicologia e ao tom ético e epistemológico das pesquisas sobre este tema.

III. Sentidos subjetivos da identidade étnico- racial e do enfrentamento ao racismo: Jussara ao refletir sobre a experiência da discriminação racial constatada logo no ensino básico o racismo como um sentimento de derrota, um enfraquecimento interior, um sentimento de fracasso. Esta constatação foi realizada por depois de anos recordando estes momentos, o que expressa uma tomada de consciência, uma ressignificação da vivência pela produção de novos sentidos subjetivos sobre quem ela é, no que ela acredita e valoriza em si própria. Por exemplo, Jussara acredita que ela é capaz de exercer uma profissão e vencer desafios quando se determina a isto, autovalorização que ocorreu mediante a possibilidade de gerar alternativas em prol do seu desenvolvimento pessoal. No caso de Yasmin estes também vão na direção da vivência acadêmica das relações raciais versus o estudo e concepção das relações raciais, os quais trazem a marca da cisão entre pensamento e ação, pois ao passo que Yasmin vivencia e se posiciona conforme o que pensa, não consegue engajar esta prática nas aulas do curso ou em meio aos colegas que, embora apoiem a equidade racial, não entenderam a importância ou o impacto destas relações na vivência, na psicologia como ciência, e nas relações interpessoais.

IV. Sentidos subjetivos da formação acadêmica: carregado de emoções como perplexidade de Edna e Jussara frente aos métodos de ensino, qualidade das aulas (segundo Edna um ensino médio melhorado) da avaliação (provas e trabalhos em grupo onde os estudantes buscam a nota e não o aprendizado) e a relação impessoal e distante entre professores e estudantes na instituição privada em que cursam psicologia. Também se refere-se à percepção de Yasmin do curso distribuídos em Grades (disperso), a banalização do tema das relações raciais exclusão social nas atividades em sala, à percepção da utilidade das linhas teóricas para o tema que pesquisou por quatro anos no programa de iniciação científica, e à relação fortemente afetiva que manteve com os professores que lhe incentivaram ao intercâmbio e valorizaram seu empenho no curso.

V. Sentidos subjetivos da cisão teórica e identitária no curso de psicologia: relacionado à vivência acadêmica da cisão curricular entre a iniciação científica sobre relações étnico-

raciais e as disciplinas do currículo clássico, além da cisão teórico- epistemológica entre os autores utilizados por Yasmin. Soma-se a cisão entre dizer e pensar/fazer expressa pelos colegas que demonstravam interesse superficial por questões relacionadas a relações étnico-raciais (relacionado ao indicador clima de falso amor na psicologia).

VI. Sentidos subjetivos da identidade profissional- pessoal: expressam o significado do ingresso no curso de psicologia como forma de resistência às determinações patriarcais, possibilidade de melhora nas condições de vida e autoestima.

Sobre os indicadores:

I. Vivência acadêmica da exclusão etarista: pelos sentimentos de estranhamento e de incompetência, falta de esperança e resignação ressaltados no diálogo com Edna e Jussara quando consideram a faixa etária como determinante da aprendizagem, da inserção no mercado de trabalho, das possibilidades de progressão acadêmica e mesmo de “maturidade” para se relacionar com os colegas de turma. A maturidade também é um aspecto que soma a este indicador no que se refere à interpretação maturacionista do próprio desenvolvimento feita por Edna. *Soma-se aqui também a vivência acadêmica da exclusão de gênero relacionada ao fato das duas serem mães e exercerem o papel de cuidadoras na sua família, o que impacta também na dedicação ao curso.

II. Dimensão subjetiva do conhecimento científico da psicologia: diretamente relacionado com os sentidos subjetivos da identidade profissional- pessoal que, no caso de Edna é vista como operacional e com déficits neuropsicológicos devido à idade. Esta interpretação é reforçada tanto no espaço terapêutico e quanto na impessoalidade e banalização das dificuldades pedagógicas que são parte da subjetividade social da universidade que frequenta.

III. Subjetividade social do curso e da universidade: faz alusão ao “modo de ser” da universidade, à impessoalidade, frieza, rigidez, autoritarismo e naturalização das dificuldades na universidade privada e ao clima de falso amor no curso de psicologia da universidade pública expresso pela diplomacia e apaziguamento de contradições.

IV. Auto exclusão - auto- inclusão: suscitado pelo modo como Edna afirma que os colegas terão de suportar sua presença, posicionamento que decorreu de um período de reflexão inclusive na psicoterapia sobre como ela responderia aos colegas. Outro aspecto que reforça este indicador é o reconhecimento de si mesma como alguém incapaz de refletir sobre textos

científicos, mas exercer somente a profissão de costureira (operacional). Isto entra em contradição com o que a própria estudante lamentou em um dos momentos informais da pesquisa, quando afirmou que sofria pelo estereótipo de que costureiras como ela não precisavam refletir para trabalhar, de que era uma profissão inferior. Ela afirmou que um dos motivos dela ter entrado em psicologia foi provar para si mesma que tinha capacidade para exercer outra profissão. Esta contradição se expressa como indicador de sentidos subjetivos da identidade profissional de Edna, agregando suas expectativas em relação ao curso. Este indicador refere-se também às constantes menções de Jussara a não ter mais vontade de se inserir, por desânimos, raiva e frustração às atividades acadêmicas. Estes sentimentos, entretanto, não são vistos como a causa de tal comportamento, mas questionados pelo fato de comporem a ideia de que seria possível Jussara incluir-se ou não em um espaço sentido por ela como hostil e estagnado. Além disso, ela já tentou, conforme relatado, transformar os espaços acadêmicos em locais onde pudesse ter voz, mas sem sucesso. Isto que valida um processo de individualização do sofrimento ético- político frente a conflitos que não conseguem se resolver, simbolicamente diz: não consigo sair das contradições, só me resta tentar fazer minha parte.

V. Mistificação das contradições: referente a a naturalização das dificuldades pedagógicas como um déficit que é agravado pela sua idade, pela metodologia do curso e pelo quadro clínico de depressão. Também em relação à dificuldade para formar vínculos com os colegas de turma, bem como em outros espaços de sua vida por portar uma “energia ruim” que afasta as pessoas dela. Também pela ideia percebida na fala de Jussara quando afirma vivendo mais “no concreto”, a fim de caracterizar a suspensão da reflexão sobre seus problemas emocionalmente mais pesados. O autoconfrontamento e auto-análise para ela foram apresentados em momentos de sua vida como dicotômicos com as situações vivenciadas. É chamativo o fato da expressão “viver no concreto” outro significado simbólico relacionado ao objetivismo que separa a subjetividade da vida concreta e imediata. Por esta razão este indicador também compõe os sentidos subjetivos da formação acadêmica.

VI. Saúde Psicológica: concepção de saúde como algo determinado pela qualidade da psicoterapia, do medicamento e da probabilidade da progressão profissional. Adoção de uma postura passiva corroborada por sentimentos de resignação e desânimo que lhe impedem de gerar novas alternativas para viver de outra forma. Está articulado com os sentidos subjetivos

da vivência acadêmica da exclusão social, porém fazendo referência à dimensão extra-universidade que constitui a trajetória de Edna.

VII. Identidade étnico- racial na família interracial: Jussara ao vivenciar o racismo dentro da família, espanta-se com a declaração racista da mãe sobre sua vida conjugal, porém casa-se com um homem branco cujo mesmo ela própria relata ter demorado anos pra aceitar. A emocionalidade com que descreve sua vida conjugal levanta hipóteses relacionadas aos sentidos subjetivos da sua identidade como mãe, esposa e filha, mulher e estudante negra de psicologia.

VIII. Autoafirmação racial pelo desempenho: valorização pelo desempenho cognitivo. Corroborar este indicador a disparidade entre as irmãs que cursaram o ensino superior, a criança negra que defendeu como a mais inteligente da sala em uma situação em que sofria racismo e o filho, vulnerável exatamente neste ponto, pois em virtude de seu quadro ainda está no ensino fundamental. Esta situação inclusive foi o motivo principal pelo qual Jussara escolheu o curso de psicologia: buscar respostas para o filho. No caso Yasmin, sobressai também a vivência de Yasmin expressa na frase “vim aqui para estudar, minha vida é só pra isso”, o que contrasta com o distanciamento afetivo de boa parte dos colegas, pois conhece muita gente mas ao mesmo tempo não pode contar efetivamente com ninguém. Este indicador compõe a hipótese de que o desempenho passa a ser o único eixo ou o critério mais importante a partir do qual as estudantes se valorizam e são valorizadas. Além de ser na vivência delas um critério de avaliação da progressão pessoal e forma enfrentamento ao racismo.

IX. Clima de falso amor na Psicologia: referente a um processo de tomada de consciência que permitiu a Yasmin trazer à tona sentimentos de incômodo e inadequação que experimentava nos espaços de festas e integração com os colegas. Indica sentidos subjetivos da vivência acadêmica do racismo e da exclusão de classe.

X. Indicador da responsabilidade pelo próprio sofrimento: em decorrência da incapacidade de gerar alternativas para lidar com o próprio sofrimento como decorrência do racismo e ao mesmo tempo afirmar publicamente que a responsabilidade por lidar com a gênese deste sofrimento não é somente dela.

Diante dos indicadores elaborados e das questões que se desdobram acerca da formação acadêmica foram destacadas como pertinentes ao estudo da vivência acadêmica as categorias sujeito, identidade, unidade simbólico emocional, subjetividade social e aprendizagem significativa (González Rey, 2003, 2004, 2004, 2005, 2011, 2016, 2017; Mitjáns Martínez, Tacca, 2009; González Rey & Mitjáns Martínez, 2017). Também a categoria de sofrimento ético- político da autora Bader Sawaia (2009). A alusão à pertinência destas categorias se refere à compreensão da vivência acadêmica para além da sua descrição ou dos seus efeitos relatados pelas participantes ao longo da pesquisa. Esta constatação é exemplar para compreender que a mera descrição das configurações subjetivas ou do sofrimento decorrente de processos de exclusão não são suficientes para entender a vivência acadêmica. Pois, a manifestação aparente da vivência das estudantes nada informa quando ignorados os processos subjetivos que sustentam o posicionamento delas frente ao próprio percurso acadêmico.

CAPÍTULO 7 - INSURGÊNCIAS SUBJETIVAS NAS *UNIVERSITAS*

Os sentidos subjetivos e indicadores suscitaram três questões consideradas caras à vivência nos cursos de psicologia apreendidos nesta investigação: I. a qualidade da formação nas instituições de ensino, II. a política de identidade, a identidade política e educação emancipatória;, além da III. formação para a educação sobre relações étnico- raciais e processos de inclusão- inclusão social.

7.1 - A qualidade da formação e a vivência acadêmica nas instituições universitárias

Segundo González Rey (2009) o estudos clássicos sobre a aprendizagem privilegiaram processos lógicos, cognitivos e comportamentais, o desenvolvimento de operações intelectuais e habilidades, deixando em segundo plano a vivência acadêmica, as emoções e sentido dos conteúdos abordados em sala, desconsiderando a dimensão subjetiva. Ao propor uma perspectiva cultural- histórica da aprendizagem González Rey e Mitjans Martínez (2017) apresentam várias críticas às representações dominantes que orientam tanto cientificamente, como na prática, o campo da educação. Fato que respinga na psicologia da educação e na docência em psicologia, sendo portanto, um indicador da qualidade da formação de psicólogos.

A presença de teorias racionalistas e empiristas no campo educacional conduziu à a práticas educativas reprodutivas e passivas, repercutindo no ensino escolar de forma a priorizar mais a compreensão do que a criação. Desde então o tema da aprendizagem tem se pautado no racionalismo, considerando o pensamento como operações lógico- formais a serem moldadas e construídas em sala de aula (González Rey, 2009). No ensino superior esta lógica aparece como aprendizagem destituída de emoção, fantasia e sem demandar a imaginação dos estudantes, empobrecendo a formação acadêmica na produção desorientada de resultados (Amaral & Mitjans Martínez, 2006).

Na psicologia histórico- cultural, apesar dos avanços propostos por Vigotski acerca da gênese social dos processos de aprendizagem, foram realizadas leituras de sua obra que desembocaram na elevação desenfreada dos conceitos de instrumento psicológico e zona de desenvolvimento proximal, subestimando o papel da comunicação, emoções e da produção de sentidos (González Rey, 2009). De acordo com o autor, a personalidade pode ser social em sua origem, mas não em sua estrutura, uma vez que a consciência dos processos psicológicos

não existe fora do sistema psíquico da personalidade; a estrutura da personalidade então é subjetiva e, o pensamento como uma função personalizada, não pode ser um reflexo operacional- cognitivo produzido na interação com o meio. (González Rey, 2009).

O sentidos subjetivos da formação acadêmica e particularmente os indicadores da atuação profissional e auto-afirmação pelo desempenho são emblemáticos a este tema uma vez que expressam a inadequação e a crítica das estudantes à qualidade da formação não somente no conteúdo dos relatos, pois sentidos subjetivos não são constatados mediante análise discursiva, mas pelas emoções, o modo como articulam o relato da vivência e a gestualidade presente nos espaços conversacionais, os quais expressaram insatisfação e frustração com o curso. No caso de Edna e Jussara, estudantes de uma instituição privada, podemos levantar algumas questões sobre a história de desenvolvimento do ensino superior no Brasil que se relacionam com a vivência no curso de psicologia, assim como momentos históricos de impacto na história da psicologia brasileira ao olhar para a vivência de Yasmin.

Ao considerar os estudos do sociólogo Simon Schwartzman e antropóloga e cientista política Eunice Durham sobre o ensino superior brasileiro, notam-se diferenças entre instituições públicas e privadas, alusivas dos indicadores e sentidos subjetivos desta pesquisa. A falta de sentido nos conteúdos, dificuldade de relacionar a grade curricular com os problemas práticos da vida estudantil, principalmente os que despertam interesse teórico nas discentes, desejo de engajamento educativo frustrado pelos métodos de ensino, e afetividade política presente nas IES são alguns exemplos.

Para Durham (2002) o ensino superior não se reduz às universidades, pelo contrário, a autora se dedica a compreender qual o lugar das IES no sistema de ensino superior, embora estas duas dimensões no Brasil sejam quase sinônimos. O sistema universitário, configura-se sempre em um contexto e obedece a forças sociais mais amplas, respondendo às transformações globais da economia; e, em alguma medida, é afetado da mesma forma que as universidades estrangeiras neste quesito (Durham, 2002).

Outra questão importante suscitada por Durham (2002) é que, como a universidade pública se tornou multifuncional (além da educação presta serviços assistenciais como os hospitais universitários e absorveu orquestras, dentre demais grupos artísticos que não couberam em outros setores públicos) o financiamento da pesquisa científica passou a ser cada vez mais restrito e sob determinados critérios do que se considera conhecimento válido

para a sociedade. Por outro lado, a ampliação do acesso ao ensino superior é visto pela autora como uma necessidade inadiável, pois enquanto na Argentina e Chile mais de 30% dos jovens entre 18 e 24 anos estão matriculados no ensino superior, no Brasil esta realidade é de 12%. Schwartzman (2018) apresenta o mesmo dado com indicadores atualizados, afirmando que apenas 18% dos brasileiros na mesma faixa etária estão neste nível educacional. Ou seja, a universidade é cara, mas ainda sim atende a um número insuficiente de alunos frente ao ensino médio e fundamental que também necessitam de melhorias.

A reforma no sistema universitário a fim de modificar os mecanismos de financiamento e democratização interna da universidade é considerada importante e deve envolver a participação dos movimentos estudantis, embora na visão da autora tenha alcance bastante limitado. Nesta concepção as IES não são consideradas comunidades, mas organizações burocráticas altamente especializadas e nas quais cada funcionário deve cumprir com maior excelência possível suas atribuições (Durham, 2002). Esta ideia se contrapõe às noções de sujeito e práticas sociais argumentadas pela Teoria da Subjetividade, a partir de uma perspectiva complexa de organização dos processos subjetivos, os quais se dão não apenas em nível individual, mas também coletivo.

A noção de sujeito nesta teoria representa a possibilidade de resistência e mudanças dentro de sistemas sociais, contrapondo-se a determinismos supraindividuais que indicam a restrição das práticas sociais ao controle das instituições. Além disso, os indivíduos e os grupos estão configurados subjetivamente, o que significa que estão implicados em processos além das consequências e previsões imediatas dos atos individuais (González Rey, 2017). Entretanto, González Rey (2017) deixa clara a diferença entre agente e sujeito, pois em sua perspectiva não existem indivíduos e grupos totalmente passivos ao seu contexto, pois mesmo quando a incapacidade para tomar decisões é extrema o sofrimento é extremamente ativo em sua capacidade nociva para a pessoa. Agente é todo sujeito que toma decisões, posicionando-se de forma ativa em seu contexto ou reproduzindo de modo consciente e justificado as normas e representações. Já o sujeito, além destes atributos, abre vias de subjetivação que transcendem o espaço social normativo exercendo opções criativas que se expressam ou não nas suas ações imediatas (González Rey, 2017).

A teoria da subjetividade portanto, não propõe um conceito de comunidade, mas de práticas sociais construídas por agentes ou sujeitos, práticas configuradas subjetivo-objetivamente, e a noção de participação está associada aos processos simbólico- emocionais

que potencializam as ações individuais e grupais nas instituições. Nesse sentido, a participação do que se denomina comunidade acadêmica nas decisões internas da universidade não é vista somente a partir da noção de agente, mas de sujeito. E a emergência de vias de subjetivação própria da participação de sujeitos, que transformam as estruturas normativas de um contexto, e não de agentes que apenas participam, opinam, etc., deve levar em conta uma dimensão que não reduza o ensino superior ao sistema universitário.

Nesse sentido, a categoria sujeito da Teoria da Subjetividade indica para a necessidade de construir espaços que confluem de forma potencializadora com desenvolvimento dos estudantes presentes no curso, que façam sentido mediante suas histórias de vida, sendo instrumento de ressignificação de suas imagens pauperizadas pelo preconceito e racismo. Tendo em vista uma formação profissional que ao invés de negar estes sujeitos em nome da neutralidade ou objetividade, fortaleça em direção a uma atuação profissional crítica, com conteúdos genuínos aprendidos da história de vida dos discentes, pois dessa forma se constroem sentidos subjetivos em uma aprendizagem criativa. A vivência neste caso, constituída nos espaços informais e formais do curso e instituição universitária, é percebida aqui como importante para problematizar e propor novos olhares sobre os parâmetros e práticas que validam a formação nos cursos de psicologia.

7.2 - Políticas de identidade, identidades políticas e educação emancipatória

Os preconceitos que afirmam a incapacidade intelectual afirmados nos estudos de Nina Rodrigues, a primitividade da cultura negra alusiva à teoria das três raças que formaram a nação brasileira e a democracia racial são alguns dos prejuízos históricos ainda vivenciados pela população negra nos mais variados setores sociais, especialmente o da educação (Rocha & Araújo, 2014). Diante de tal realidade, a lei 10.639/03 que determina o ensino da cultura e história de matriz africana nas escolas é importante como instrumento de mudança cultural e política no campo epistemológico das ciências humanas, possibilitando além de romper o silêncio desvelar os rituais pedagógicos discriminatórios (Gomes, 2012). No ensino superior as políticas afirmativas também têm suscitado a necessidade de disciplinas voltadas para este tema nos currículos e o envolvimento da comunidade acadêmica com a promoção da equidade racial e social nas IES (Negreiros, 2017; Rodrigues Jr, 2016; Ruppel, Ferrarini, Soares, 2013).

Segundo Gomes (2012) admitir uma educação para as relações étnico- raciais implica um processo de admissão da existência de outros sujeitos com quem e de quem se fala,

incorporando as tensões, divergências e contradições próprias dos processos de comunicação intercultural nos espaços sociais. E não há passividade, harmonia ou quietude nestes processos, pois adquirindo o direito de fala este “outro” recentemente reconhecido deve poder opinar de forma ativa nos espaços que participa, tendo voz inclusive para mudanças nos currículos acadêmicos. Entretanto, lidar com a multiplicidade étnico- cultural em sala de aula, sensibilizar professores para utilizar equidade racial e social como instrumento pedagógico, tentando superar o modelo monocultural de ensino são grandes desafios que devem ser enfrentados. (Gomes, 2012).

A falta de espaços de fala para as participantes da pesquisa nas instituições onde estudam ficaram visíveis nos relatos, indicadores e nos sentidos subjetivos da vivência acadêmica constatados. Da mesma forma, a vivência acadêmica também ficou evidente na relação entre projetos de vida e trajetória acadêmica, fortemente ligada à constituição da identidade. Conforme Ciampa (1984) a identidade é um processo dinâmico que se forma nos diversos contextos e experiências imbuídos valores, afetos e representações que suportam o indivíduo, tornando-o concreto. Este processo não torna o homem um ator com vários papéis sociais fixados nos seus contextos, mas como um representante de si, pois cada identidade se reflete em outra identidade sendo impossível determinar a origem de uma ou de outra. A identidade nesta perspectiva é um infinito processo de identificar-se, de transformação a partir de outras identidades e do acúmulo históricos que as práticas sociais que originam a constituição humana carregam, pressuposta e reposta ao longo da vida; é um dado e não um dar-se (Ciampa, 1989). Como afirmam Ruppel, Ferrarini e Soares (2013) a categoria identidade do autor não se limita ao conceito de autoimagem ou autoconsciência, mas expressa a história da metamorfose do indivíduo. Esta concepção também dialoga com a teoria da subjetividade adotada nesta pesquisa, pois indica a dinamicidade da produção de sentidos subjetivos ao longo do processo de desenvolvimento que só podem ser captados mediante o estudo das configurações subjetivas que são também perenes à produção de sentidos subjetivos.

Antônio Ciampa orientou diversas teses e dissertações que relacionam identidade e relações étnico- raciais, destaca-se Ferreira (2001), Miranda (2013), e Dantas (2013), os quais fornecem contribuições importantes para refletir sobre os dados levantados aqui. E é interessante notar as alterações na apresentação do conceito de identidade formulado por este

autor na década de 80, o qual tem sido citado como identidade- metamorfose- emancipação nestas produções mais atuais.

A tese de Miranda (2013) defende que é impossível discutir a carência de docentes negros nas universidades considerando somente a qualificação e o mérito pessoal, sendo necessário inclusive pensar-se na possibilidade de cotas também para os mais altos estratos acadêmicos. A autora também utiliza o conceito política de identidade, o modo como grupos sociais “majoritários” e “minoritários” lutam pela afirmação de suas identidades coletivas, produzindo modelos identitários aos quais os sujeitos aderem ou não (Ciampa, 2002 apud Miranda, 2013). O estudo das políticas de identidade, portanto, seria útil para avaliar as contradições que ocorrem nos conflitos sociais, visto que são ponto de encontro entre as determinações sociais, os indivíduos e as transformações possíveis neste processo (Guareschi, 2000 apud Miranda, 2013). Entretanto, tais políticas podem servir tanto a interesses sistêmicos, quando são políticas de identidade de dominação, como interesses emancipatórios, neste caso, políticas de identidade emancipatórias. O movimento negro brasileiro é considerado um exemplo por sua capacidade de incitar o reposicionamento de indivíduos diversos no espaço público a partir da valorização cultural e social da diferença, alimentando um desejo coletivo de alterização (Ferreira, 2001; Miranda, 2013).

Ao citar Almeida (2005), a autora também ressalta a importância do caráter relacional das identidades. Ciampa (2002) denomina identidades políticas aquelas que tendo base nas políticas de identidade, tomam uma forma personalizada em um processo de individuação que permite à pessoa, através de uma atitude reflexiva, continuar desenvolvendo outras pretensões de reconhecimento. As identidades políticas implicam desafiar parâmetros políticos hegemônicos por meio de ações coletivas alternativas (Ciampa, 2002; Almeida, 2005 apud Miranda, 2013). E, nesse sentido, Dantas (2017) afirma que a construção da identidade política é uma condição fundamental para um desenvolvimento humano emancipatório.

Elementos significativos do trabalho de Miranda (2013) sobre docentes negros têm por base dados e discussões sobre a formação universitária de estudantes negros. A autora demonstra como jovens negros aspirantes à carreira universitária enfrentam barreiras relacionadas com a falta de domínio das convenções comunicativas da classe média de forma que a sabedoria prática adquirida ao longo da vida perdem relevância frente a este universo. Também enfrentam a barreira da falta de capital simbólico e cultural oriundos de filmes, viagens, domínio de línguas, etc. que necessitam de um investimento financeiro de quem pode

pagar. Dessa forma ela demonstra como os docentes negros vão se tornando estrangeiros desde a graduação e ficando expostos à valorização justificada apenas pela presença ou falta de mérito individual. O trabalho de Carvalho (2006), citado nesta tese, também denuncia o fato de intelectuais negros com formações consideradas de excelência nunca terem ocupado quaisquer cargos de importância nas universidades. Clóvis Moura, Guerreiro Ramos e Édison Carneiro são exemplificados pelos autores como teóricos que trouxeram grandes contribuições para o pensamento nacional, mas ainda assim não receberam o reconhecimento proporcional ao que produziram.

O destaque do desempenho nos indicadores e sentidos subjetivos das participantes vai de encontro aos dados e questões levantados por Miranda (2013) ao problematizar o papel do mérito como instrumento ideológico de falsa valorização do estudante cotista ou bolsista Prouni. Nas vivências analisadas o desempenho é um elemento do mérito pelo fato do ambiente acadêmico não mensurar o esforço extra- academia que as estudantes realizaram para manter-se nos cursos de psicologia. Nesse sentido, as estudantes precisam provar o desempenho para mostrar a legitimidade da vaga que ocupam, ou seja, para validar o mérito de ter passado na linha de corte do vestibular e na seleção de bolsas, justificando de forma intermitente o valor das suas identidades nas instituições e a para a sociedade de forma geral por ainda considerar de forma ideológica que todos independente de suas “características políticas” são iguais podendo competir nas mesmas condições.

7.3 - A formação para a pesquisa sobre relações étnico- raciais e processos de inclusão-exclusão social

Segundo Rocha & Araújo (2014) poucos são os estudos dedicados às relações étnico-raciais na educação e dentre esta escassez estão pesquisas que apontam para o forte racismo institucionalizado presentes na escola e nos materiais didáticos produzidos para este âmbito. Discorrendo sobre os trabalhos de Paixão (2008), Paes e Barros e Mendonça (1995) a autora chama atenção para a banalização do racismo como produtor de desigualdades sociais nos projetos educacionais e as limitações analíticas presentes nos estudos sobre este tema no Brasil. As variáveis raça/cor são apontadas por estes autores como meros adendos em estudos que apenas as consideram como decorrentes da desigualdade social, sem nenhum tipo de especificidade (Rocha & Araújo, 2014).

Diante destas questões, a presente pesquisa, com base na Epistemologia Qualitativa, levou a duas questões: I. a ética na pesquisa com populações insurgentes, e II. a consecução de estágios curriculares que trabalhem com este público- alvo. São exemplares para estas indagações os estudos brasileiros sobre branquitude, desenvolvidos principalmente pelas pesquisadoras Edith Piza e Maria Aparecida da Silva Bento, além das pesquisas em torno do conceito de sofrimento ético político da socióloga e autora da psicologia social BaderSawaia e os estudos sobre a dimensão subjetiva da desigualdade social conduzidos Ana Maria Bock.

Bento (2002) ao elaborar um estudo sobre a identidade branca a partir dos processos sociais de branqueamento no Brasil, expõe o entrelaçamento da dimensão subjetiva das relações raciais com ações concretas na reprodução do racismo. A partir de um referencial psicanalítico a autora define que branquitude é a projeção narcísica do branco sobre o negro, o ato de depositar no outro aqui que se pensa dele e orientar de acordo com isso. A história dos processos de socialização no Brasil, segundo a autora, demonstram a construção de representações e valores deletérios sobre a população negra, presentes desde a formação de elites brancas que ainda se repetem no país. Dentre as principais consequências disto é que repercute na forma como pessoas brancas percebem o racismo. Em pesquisa com vários grupos sociais brancos distintos, a autora constatou que é um ponto em comum entre eles: a percepção de que o racismo é um problema do negro sem qualquer menção ao papel do branco neste problema; de forma que não há espaço para visualizar ou discutir as diferentes dimensões do privilégio branco (Bento, 2002).

De acordo com a autora, além dos benefícios materiais o branqueamento oferta também ganhos simbólicos referentes à manutenção de uma auto-estima e autoconceito positivos que fortalecem o grupo político branco. A discriminação racial nesta perspectiva é vista como um mecanismo de manutenção de privilégio e não somente por si mesma no ato de repudiar a negritude e a exclusão social passa a ser vista como descompromisso com o sofrimento do outro. Esta distorção do lugar do branco na reprodução das desigualdades raciais, ao ocultar os privilégios simbólicos e materiais, repercute também nos processos de pesquisa que abordam a população negra como participante uma vez que sustenta uma visão europeizada sobre o negro (Bento, 2002). Tal cenário pode ser visto com maior aprofundamento em Magnoli (2009), quando discute os desdobramentos do racismo científico nos variados campos de conhecimento.

Bento (2002) também faz uma análise do significado das emoções presentes no processo de branqueamento afirmando que o medo é um dos principais elementos na construção e assimilação do sujeito negro, tendo-o sempre como ameaçador aos privilégios. Nas palavras da autora, o medo compôs largamente o pensamento colonial no Brasil e foi uma das razões pelas quais as políticas de imigração para europeus foram tão enfatizadas na ideia de povoamento e desenvolvimento do Brasil como nação; o medo e a projeção estariam na gênese de processos de estigmatização, elaboração de políticas institucionais de exclusão e até do genocídio (Bento, 2002). Esta análise também é reconhecida em estudos de antropologia e sociologia das emoções que expõe a crença de que negros, especialmente mulheres, seriam associados à irracionalidade no imaginário social, de que seriam, portanto “emocionais”. É possível afirmar com base em estudos destes campos que determinados segmentos das ciências humanas também separam razão e emoção, além de tratar sob alcunha de menos científicas ou “pós-modernas” qualquer perspectiva que considere as emoções como importantes para as análises sociológicas ou etnoantropológicas (Guimarães, 2004; Carneiro, 2013).

A partir destas contribuições é possível refletir sobre a construção do cenário de pesquisa deste estudo com as participantes Edna, Jussara e Yasmin, e dessa forma ponderar sobre questões éticas envolvidas nas pesquisas em psicologia voltadas para populações negras, mulheres e de classes populares. Ao longo da divulgação dos espaços conversacionais foi expresso pelas participantes e ficou nítido nos espaços conversacionais que a pesquisa possuía valor ativista, pedagógico e também terapêutico. Tanto Jussara quanto Yasmin já possuíam uma trajetória de questionamentos críticos sobre relações étnico-raciais, a primeira na vida cotidiana e familiar, e a segunda a partir da iniciação científica. Isto significa que qualquer uma das duas poderia ter realizado o espaço conversacional com a pesquisadora em uma pesquisa própria visto que tinham bagagem teórica e vivencial do tema dentro e fora da universidade. Já Edna, apesar de não ter uma trajetória de pesquisa com relações étnico-raciais, também apresentava ao longo de sua trajetória universitária e de vida tensionamentos com as representações e práticas que procuravam lhe colocar em um lugar subalterno como profissional (costureira e psicóloga) e acadêmica (estudante Prouni). São traços de processos subjetivos como agentes e sujeitos tensionando entre si, isto é, a passividade frente às dificuldades advindas das barreiras raciais/sociais e a motivação advinda do pensamento crítico para não se conformar às limitações impostas em seus contextos. Isto viabilizou em termos éticos a participação das estudantes na pesquisa e orientou a produção de indicadores

para além da descrição vivência em si ou o destaque do sofrimento acadêmico. Nesse sentido, os estudos sobre branquitude e branqueamento são importantes para orientar o olhar e a produção de conhecimento para a pesquisa junto este público- alvo, pois não são objetos de estudo nem na Epistemologia qualitativa, tampouco devem ser reduzidos a receptáculos informacionais em outras perspectivas.

Dois estudos de Edith Piza também são exemplares para esta questão, um sobre a marca de estigmatização da mulher negra na cultura brasileira e outro sobre a pesquisa com populações afrodescendentes. No primeiro a autora realiza um estudo sobre os significados emergentes do lugar que a mulher negra ocupa em obras literárias juvenis escritas por mulheres brancas. Os mesmos lugares que negras sempre ocuparam na literatura ocidental branca se repetiram com evidência nos livros analisados. Dessa forma, Piza (1995) mostra como as escritoras articulam os lugares de mulheres negras nas obras com intencionalidade estética, mas com decorrências que transcendem as personagens em si e dizem muito sobre a relação entre a autora e narrativa. Esta é uma definição que a Piza (1995) importa da teórica feminista Linda Alcoff⁴ ao falar do elemento posicional da mulher na história literária. De acordo com este conceito a posição na qual as mulheres se desenvolvem na trama é utilizada para produzir significados na obra como um todo (Alcoff,⁴ 1988 apud Piza, 1995). Com base também nas ideias da poética do espaço do filósofo Gaston Bachelard (1974) a autora demonstra como para além da trama são construídas metáforas a partir da estereotipia e donpreconceito: sensualidade, subalternidade e transgressão são algumas das adjetivações introduzidas no espaço psíquico de personagens femininas brancas que olham dentro da trama para personagens negras (é neste ponto que Piza evidencia a conjunção entre escritora e personagens).

Em seus estudos sobre branquitude e branqueamento o olhar étnico- racial é evidenciado no lugar de fala e produção de conhecimento branco. Ao passo que qualquer negro passa a ser representante de todos os grupos, da raça negra, um branco é sempre o parâmetro de normalidade, não é racializado, pois é sempre o representante apenas de si mesmo. Apenas o negro é racializado, na lógica de que o racismo é um problema dele (Piza, 2002). Toda a adjetivação vista no olhar literário é posto em evidência nas práticas de pesquisadores com populações negras participantes de pesquisas científicas.

⁴Alcoff, L., 1988 apud Piza, E. (1995). Da cor do pecado. Estudos Feministas, 3 (1), 52- 64.

Diante de tais questões cabe perguntar: quais são os parâmetros e limites éticos que têm orientado as pesquisas, iniciações científicas e atividades acadêmicas sobre o assunto?

Outras autoras da psicologia social brasileira também fornecem recursos teóricos importantes para ponderar a ética, a formação acadêmica e a pesquisa de estudantes de psicologia frente a relações étnico-raciais e processos de inclusão- exclusão social. Sawaia (2001, 2004, 2009) adota a concepção de afeto do filósofo Baruch Espinosa e a noção de liberdade apresentada na obra de Lev Vigotski, a fim de explicar a dimensão subjetiva da desigualdade social. Sawaia (2004) analisa a construção da subjetividade e da exclusão de forma a transcender a ideia de que afetos são apenas constructos psicológicos ou determinados socialmente. Em seus textos, fala-se em organização socioafetiva, designada como formas de aglutinação social motivadas pela competição, tristeza, medo da violência, e demais afetos que acabam sendo potências imaginárias para tornar os indivíduos insensatos e servis. Com base na obra de Espinosa, a autora se refere ao “sofrimento da paixão”, experimentado como servidão de forma natural ou fatalista, quando os indivíduos de modo conformista assumem as dificuldades como algo irremediável. Por outro lado, a inclusão também pode ser uma estratégia de inserção social negativa produzindo paixões tristes que acabam reproduzindo os sistemas de desigualdade (Sawaia, 2004).

Os sentidos subjetivos e indicadores da vivência acadêmica de Edna, Jussara e Yasmin forneceram elementos que se relacionam com a inserção social negativa a partir das dificuldades em identificarem-se como usuárias do Prouni, a insatisfação com as pedagogias passivo- reprodutivas, as cisões teóricas e epistemológicas da grade curricular nos cursos de psicologia. Neste caso, a vivência acadêmica revela a impotência das estudantes frente às dimensões estruturais dos cursos gerando o sofrimento da paixão, traduzido, nas palavras de Sawaia (2001, 2004) como um sofrimento de ordem ético- política. O sofrimento ético-político é um conceito que permite olhar para as emoções e reações às diversas formas de exclusão ou inserção perversa para além do indivíduo, situando-o em um contexto de práticas sociais que também são responsáveis pelos afetos de tristeza, desânimos e demais formas de enfraquecimento psicológico (Sawaia, 2001). A violência moral a qual o sofrimento ético-político reage é pior do que o assassinato, pois elimina a vida e mantém a vítima sofrendo pela humilhação e servidão (Sawaia, 2004). Esta noção de sofrimento não leva a interpretar que as estudantes sofrem pela privação de bens financeiros ou mesmo simbólicos, mas na restrição sistemática dentro e fora dos espaços acadêmicos do desenvolvimento de recursos

subjetivos para avançar na formação acadêmica e em direção à atuação profissional. Neste sentido, a passividade das estudantes, não compreendida como uma passividade voluntária, mas de uma impossibilidade de produção de sentidos subjetivos que permitam a elas tensionar o racismo institucional, o preconceito de classe e o etarismo machista, gerando condições para se emancipar, protagonizar a formação acadêmica na direção do próprio desenvolvimento. Relaciona-se dessa forma com a constituição da identidade, da aprendizagem e da promoção de saúde de Edna, Jussara e Yasmin.

Conforme esta perspectiva ético-ontológica é possível evitar as armadilhas interpretativas que consideram apenas a satisfação de necessidades materiais imediatas ou, no outro extremo, ignoram a precarização do acesso à saúde, educação e outros direitos sociais, armadilhas muitas vezes sustentadas pela psicologia sob a aparência de teoria ou procedimento (Sawaia, 2004). Sendo que “para Espinosa o reino das necessidades é o reino da felicidade e liberdade e as afecções que inibem essas necessidades ou as colocam dependentes da vontade de outros são as paixões que favorecem a escravidão, pois tornam passivo o ser que é potência em ato” (Sawaia, 2004, p. 69).

O estudo de Melsert e Bock (2015) sobre projetos de futuro de jovens ricos e pobres demonstra como a imagem do rico e seu padrão de vida é naturalizado, sem exceção, por todos os jovens entrevistados, independentemente da renda, os quais inclusive se identificaram com valores liberais de esforço, individualismo e herança familiar justificada pelo mérito. Os estágios e matérias de psicologia social comunitária, afirmados pela estudante Edna como algo banalizado no curso de psicologia, somados ao fato do incentivo que ela e Jussara receberam para atuarem em ONG’s somente pelo fato de utilizarem o Prouni vão de encontro a esta pesquisa. Pois esta é uma informação que tensiona com a ideia de que estudantes pobres, negros ou mulheres possuem uma habilidade ou predisposição natural para produzir informação sobre racismo, machismo e demais formas de exclusão social apenas pelo fato de vivenciarem a desigualdade diariamente.

Este estudo traz também outros dados que dialogam com os indicadores e sentidos subjetivos que colocam em voga o desempenho acadêmico como parâmetro de autovalorização, e o silenciamento das contradições oriundas das desigualdades. Um dado importante foi a percepção de jovens ricos a respeito de estudantes pobres, alimentando a representação de que são esforçados, heróis por superarem suas condições, um discurso politicamente correto sobre os colegas, sempre em uma atitude diplomática frente às situações

de desigualdade social. A diplomacia neste caso mascara o reconhecimento do lugar de privilégio (Melsert & Bock, 2015). Já é reconhecido em pesquisas anteriores que os jovens pobres se sentem e se comportam como se fossem piores e os ricos se sensibilizam com a condição dos colegas pobres, sendo conscientes de que têm acesso a coisas que os demais não tem, porém, mesmo assim, os afetos contraditórios escapam em uma ou outra fala dos entrevistados (Gonçalves Filho, 1998 apud Melsert & Bock, 2015).

Por outro lado, os dados qualitativos de Melsert e Bock (2015) demonstram que jovens pobres não hostilizam o outro, adotam ressentimento em alguns casos, mas não acusam pessoas ricas de qualquer coisa além de aproveitar a herança da família. O mesmo, segundo as autoras, não ocorre com os ricos visto que não precisam ter ressentimentos de ninguém uma vez que se encontram em condições favoráveis. Gonçalves Filho (1998) e Souza (2009) apontam como as classes médias e altas adotam um discurso politicamente correto ao participarem das pesquisas sobre este tema, pois devido a sua bagagem cultural já têm noção do que os pesquisadores esperam ouvir. Mas ao mesmo tempo também ficam cristalizados em um lugar de compreensão com o outro e não de quem se doa ou procura ajudá-lo (Gonçalves Filho, 1998; Souza, 2009 apud Melsert & Bock, 2015).

É interessante notar como esta dificuldade em se defrontar com o lugar de privilégio dialoga com a teorização proposta por Bento (2002) em seus estudos sobre branquitude, quando brancos tendem a considerar que somente negros possuem raça, invisibilizando o próprio papel nas relações raciais. Estes dados vão de encontro ao indicador desta pesquisa: “clima de falso amor na psicologia” presente na vivência de Yasmin na universidade pública, assim como nos sentidos subjetivos da formação acadêmica de Edna e Jussara quando não podem se declarar estudantes Prouni, pois a marca da exclusão se denuncia apenas em suas identidades.

Perante as questões abordadas, a identidade profissional de psicólogo não foi vista neste estudo em separado da identidade pessoal. Tal ótica também é utilizada na revisão sistemática de Mazer e Melo-Silva (2010) quando abordam de que forma a psicologia vem produzindo identidades profissionais. De acordo com as autoras, as mudanças nos processos de carreira, prática e saberes da psicologia afetam a forma como os profissionais e estudantes percebem a si mesmos, e como constroem seus projetos de vida. Há uma tendência na psicologia brasileira para abranger as demandas sociais voltadas para políticas públicas e outros setores menos enfatizados no campo de trabalho inicial da profissão no país.

Entretanto, esta mudança que substitui o paradigma clínico, elitista e individualista difundido em massa nas formações acadêmicas ainda está em lenta progressão (Mazer& Melo- Silva, 2010).

Fica nítido, portanto, como a constituição de uma identidade profissional no caso das estudantes entrevistadas não se dissocia de suas identidades políticas. A reflexão sobre os indicadores e sentidos subjetivos da vivência acadêmica desta pesquisa permite enxergar que a produção de conhecimento e as práticas pedagógicas do curso afetam a identidade pessoal-política das estudantes, levando a perceber que assumir o tema aprofundado das relações étnico- raciais e a vivência de processos de inclusão- exclusão de populações insurgentes é assumir a existência destas estudantes nos cursos de psicologia. As políticas afirmativas ganham este sentido de afirmação identitária dentro do curso, de reconhecimento do sofrimento ético- político que causa não ensinar a trabalhar com populações que são a família destas estudantes, amigos e pessoas significativas. Negar este conhecimento é negar diariamente a existência e os projetos de vida destas estudantes na graduação. E isso leva a concluir que da mesma forma que um estudante branco não tem conhecimento sobre branquitude, o estudante negro também não sabe de antemão, por exemplo, todos os requisitos técnicos e teóricos para se trabalhar os efeitos psicológicos do racismo em quaisquer campos. Somado ao fato de que estudar relações étnico- raciais não é estudar o negro, mas processos e práticas sociais compostos por várias dimensões étnico- raciais, como demonstram os estudos sobre branquitude. Vê-se, por fim, que adotar estes conteúdos não é realizar um “recorte” étnico- racial, um “recorte de gênero” ou um “recorte de classe social”, visto que não existem recortes humanos nas epistemologias da psiquê, mas elementos essenciais, fundamentais, para compreender ou não os fenômenos e processos pesquisados em sua totalidade.

CAPÍTULO 8 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

A personagem Gregório em *A metamorfose* de Kafka viveu os dilemas de quem em certa manhã ao acordar no corpo de um inseto pôs a confundir a família sobre sua identidade e seu valor. O homem que sustentava a casa, que era um trabalhador afável, um filho e um irmão estimado já se tornava duvidável por baixo da roupagem animalésca que tinha tomado. Gregório continuou o mesmo de sempre, com seus sentimentos e preocupação com o trabalho e os familiares, e ansiava pelo momento em que se transformaria novamente para exercer de forma mais eficiente seu papel social. Entretanto, não foi compreendido pela família e preferiu morrer para não ser mais um peso aos seus parentes. Curiosamente, foi justo na metamorfose que o lado mais humano de Gregório revelou o conflito entre aparência e essência presente naquelas relações, dando luz a sua fragilidade, sua preciosidade e a sua tragédia.

Longe de fazer uma analogia literária direta, podemos ilustrar a complexidade envolvida nas práticas sociais com a vivacidade ficcional. Esta dissertação foi considerada ao longo do trajeto de pesquisa como um estudo da crise e em crise por três motivos: I. Estudo de uma crise no campo psicológico e, por consequência em sua área formativa desde os primórdios deste campo, ideia ilustrada especificamente por Vigotski (1999); II. Reflexão sobre uma crise curricular que se apresenta como prerrogativa para a cisão entre teoria e prática psicológica, confirmada por diversos autores expostos no capítulo 2; e III. Crise identitária de sujeitos que sobrevivem aos processos de branqueamento e subalternização por gênero e classe na sociedade brasileira. Neste último caso, faz-se a leitura proposta pela socióloga Neusa Santos Souza de que tornar-se negro é entrar em crise com os parâmetros de branqueamento. Raciocínio que se estende para as demais contradições e formas de exclusão social, considerando entrar em crise como forma, pelo menos inicial, de emancipação e saúde mental. É também um estudo em crise pelas tensões e defrontamentos vivenciados pela própria pesquisadora, os quais correspondem em grande medida ao universo temático da pesquisa. Dessa maneira, foi uma propulsão deste estudo a ideia de que o conflito que promove fragilidade e pauperização também pode trazer à tona questões preciosas erigidas dos processos de resistência e estratégia elaborados nas tramas dos processos humanos.

O estudo da metamorfose conceitual expressa no capítulo 1 serviu para nos situar no campo da pluralidade de significados provenientes de diferentes contextos de discussão das políticas afirmativa no Brasil, incorrendo na ressignificação de categorias de análise como

classe, raça e gênero, assim como na relação entre estes três conceitos. O produto desta reflexão somado à trajetória de pesquisa com a Teoria da Subjetividade e Epistemologia Qualitativa se refere à compreensão de raça- etnia como ferramentas analíticas para a produção dos indicadores, sentidos subjetivos e das questões relacionadas a estes. Raça foi considerada como a dimensão das práticas sociais relacionada ao racismo estrutural expresso nos diferentes sistemas sociais. Já etnia fez alusão à condição dos diferentes sujeitos negros nesta dinâmica, referente às suas identidades e personalidades constituídas ao longo da vida e dos espaços significativos em que se desenvolveram como a família, a escola, etc. A conjunção raça- etnia (por isso usei o termo “relações étnico- raciais”) buscou dessa forma corresponder à subjetividade simbólico- emocional, simbólica por suas origens sociais, mas também personalizada e singular na vivência extremamente afetiva dos diferentes sujeitos.

Ademais, refletir sobre as diferentes noções de inclusão e exclusão social possibilitou enxergar de forma situada e não absoluta estes processos nas tramas político- sociais mais amplas em que são produzidos. Foi útil para perceber como a inclusão não é um processo estático e, se olhada de maneira acrítica incorre em efeitos perversos que reproduzem sob aparência de resolução o mesmo problema. A importância desta discussão resultou no fato de olhar para inclusão- exclusão como ferramentas analíticas que servem para a promoção de reconhecimento de identidades políticas, são o meio e não a finalidade com as quais os estudos sobre este tema devem se debruçar. Com esta tônica foram construídos os indicadores e sentidos subjetivos desta pesquisa, por exemplo, quando as participantes relatam sobre a dádiva e ao mesmo tempo o sofrimento que a vivência acadêmica lhes trouxe.

No capítulo 2 foi realizada uma breve discussão a formação acadêmica da psicologia no Brasil com enfoque em pesquisas de campo que abordavam as contradições e tensionamentos presentes na atmosfera concreta dos cursos de graduação. Portanto, estudos de campo com estudantes e docentes. Esta reflexão permitiu compreender como a história de constituição do campo profissional e dos currículos está imbricada com a própria condição teórica da psicologia. Pode-se perceber quase que em um percurso como as cisões e fragmentações transitam do plano científico da psicologia (várias linhas teóricas), passando pelos currículos (grades curriculares dispersas, ambíguas frente às diretrizes nacionais curriculares e incompletas), até a formação e vivência acadêmica (cisão teoria- prática, ausência de temas significativos, racismo institucional e imposição de pedagogias passivo-reprodutivas). Estas dificuldades se apresentam intrincadas e facilmente são vistas em

unidade, de forma recursiva. Isto indica que somente transformações sistemáticas podem alterar estas situações, para repercutir de forma integral nos cursos e na configuração da psicologia no Brasil.

A construção da informação fez emergir sentidos subjetivos e indicadores da vivência acadêmica que evidenciaram três questões para discussão: a qualidade da formação acadêmica, a educação para relações étnico- raciais em cursos de psicologia e a pesquisa e orientação curricular sobre este tema nas graduações. A análise da vivência acadêmica das estudantes junto aos antecedentes científicos do tema e as contribuições teóricas de diferentes autores permitiu formular três hipóteses de trabalho para a psicologia educacional e docência em psicologia com base no desenvolvimento que o acúmulo de pesquisa possibilitou nas questões discutidas.

A primeira hipótese é que a subjetividade social das IES impactam tanto no desenvolvimento de aprendizagens criativas, voltadas para a formação de sujeitos ativos e construtores de práticas sociais emancipatórias, quanto para a promoção e efetivação de processos de inclusão/ reconhecimento/reparação social de grupos políticos insurgentes.

A segunda se refere ao fato de que a produção de identidades políticas em cursos de psicologia está relacionada de forma recursiva com as epistemologias e a organização curricular dos cursos, repercutindo sobre a vivência e qualidade da formação acadêmica de todos os estudantes.

Por fim, a última propõe que a educação para as relações étnico- raciais e o uso definido e especificado da noção de inclusão- exclusão social configuram a ética da pesquisa e do trabalho profissional com grupos políticos insurgentes.

Tais hipóteses suscitam o debate curricular amplo em torno de um projeto coletivo de formação profissional de psicóloga (o)s como visto no capítulo 2. E também provocam reflexões sobre as propostas de disciplinas voltadas para relações étnico- raciais em cursos de psicologia, se devem partir da noção de que é preciso realizar um “recorte racial” ou promover uma transformação mais profunda que toca em outras fragilidades do campo psicológico, tais como a cisão entre teoria e prática e a própria multiplicidade de epistemologias que lhe servem. No último caso, compreende-se que não faria sentido uma disciplina isolada voltada para relações étnico- raciais e questões epistemológicas

relacionadas à inclusão- exclusão, mas o desenvolvimento paralelo de disciplinas que relacionassem, por exemplo, as diferentes etapas das disciplinas de desenvolvimento humano com relações étnico- raciais. Assim, seria possível estudar a fundo e levando em conta diferentes teóricos que discorrem sobre este assunto na infância, na adolescência, etc. Enfim, são conjecturas que se desdobram desta pesquisa e indicam novos problemas considerados relevantes, profícuos para estudos que busquem dar continuidade a este tema.

A consecução deste estudo mostrou que os afetos não se tornam políticos no momento em que decidimos reconhecê-los como tal ou, em expressão popular, quando resolvemos tocar no assunto. Os afetos sempre são também políticos e, a exemplo das práticas étnico- raciais, podem se transformar em conhecimento mediante uma educação antiracista. Tendo em vista que se convertem em ódio, em discriminação, quando os sujeitos não são capazes de ressignificar as diferenças.

Compreende-se com base nos autores e teóricos utilizados que não basta realizar uma educação para relações étnico-raciais que dê às pessoas não-negras a capacidade de dissertar ou argumentar sobre pessoas negras, em um processo de reapropriação de suas vozes e novas distorções. Pois ao fazer isto estaríamos novamente no campo da assimilação, da inclusão perversa, da recolonização e da violência naturalizada com aparência de desconstrução. Para isto também torna-se importante perceber que uma educação antiracista e antisistêmica não é uma educação que aborda o racismo sofrido pelo negro ou se restringe à descrição ou esfera de ação unicamente sobre o sofrimento ético- político, visto que o racismo e a violência simbólica, afetiva e material sistêmicas não são um problema do negro, das mulheres ou de quaisquer outros grupos políticos vitimizados. É, como argumentado ao longo destas páginas, um problema gestado e reconfigurado nas práticas sociais, um problema confuso ou naturalizado no posicionamento de indivíduos que mesmo sendo agentes ainda não produzem vias que lhes permitem serem sujeitos.

A noção de insurgência subjetiva, fazia, no início deste trabalho, oposição às formas estatizantes de abordar a dimensão subjetiva de processos de inclusão- exclusão social e ao mesmo tempo como forma de valorizar o processo de enfrentamento estratégico das estudantes que, considera-se aqui, foi em parte responsável pela permanência delas na graduação. Foi uma ideia com base na leitura de textos de Lélia González, Abdias do Nascimento, Frantz Fanon e Neusa Souza Santos, além das próprias obras de Fernando González Rey, o qual com a proposição da categoria sujeito suscitou minha curiosidade pela

dimensão de subversão ao longo do desenvolvimento humano a que este teórico se referia. Subversão que já enxergava ao recuperar a história do movimento negro no Brasil (Gomes, 2011) que tanto vezes é ignorado nas páginas dos livros de história, sob a alegação de que a população negra é vitimizada de forma passiva, como se não houvessem movimentos de resistência e de extrema criatividade como o Teatro Experimental do Negro na década de 50 (Nascimento, 1982), o Movimento Nacional de Mulheres Negras, os NEAB's⁶, e tantos outros no interior das práticas sociais. Os primeiros Núcleo de Estudos Afro- Brasileiros surgiram em 1959 vinculados às IES a partir da criação do Centro de Estudos Afro- Ocidentais na Universidade Federal da Bahia. Parte dos objetivos destes núcleos está na maior inserção de afrodescentes comprometidos com a produção de conhecimento e ações a partir de uma perspectiva antirracista nas variadas áreas científicas (Unipampa, 2014).

Após a produção e discussão dos dados, a noção de insurgência subjetiva tomou um novo significado frente às categorias identidade- metamorfose- emancipação e identidade política de Antônio Ciampa. Passou a designar não somente distinção entre a imagem passiva de grupos tido como “excluídos”, mas também a percepção da dinâmica de produção de identidade, um processo subjetivo que imbrica singularidade e tensionamento político. Tensionamento às condições hostis de desenvolvimento devido às barreiras sociorraciais, mas não de forma direta e reativa (reflexa), mas de modo singular, personalizado, composto de contradições e relacionado a outros dramas da vida que não necessariamente têm correspondência direta com as situações de exclusão; como é possível observar no sentido que o desempenho intelectual tem para constituição da identidade de Jussara e ao mesmo tempo na relação com o filho e a família. Considera-se então que a insurgência como ótica, como forma de olhar para a constituição da subjetividade, mostra-se como alternativa não somente para evitar determinismos sociais que compreende sujeitos como estáticos em um lugar de excluídos, mas também para compreender as configurações subjetivas que compõe a complexa vivência acadêmica em cursos de psicologia.

REFERÊNCIAS

- Amorim, S. M. (2016) *A permanência de estudantes negros(as) na Universidade Federal do Paraná : aspectos material e simbólico*. (Dissertação de mestrado) UFPR, Curitiba, PR. Recuperado de: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/45477>
- Barcellos, J. R. S. (2016). *Formação em psicologia e a educação das relações raciais: um estudo sobre os currículos de graduação em psicologia em Porto Alegre e a região metropolitana*. (Monografia). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS. Recuperado de: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/148270>
- Bento, M. A. S. (2002). Branqueamento e branquitude no brasil. In: *Psicologia social do racismo – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Carone, I. & Bento, M. A. S. (Orgs.) Petrópolis, RJ: Vozes.
- Bock, A.M.; Gonçalves, M.G. M; Hasegawa, M. (2015). A dimensão subjetiva da desigualdade social: sua expressão na escola. In Anache, A. A.; Scoz, B. J. L. & Castanho, M. I. S. (Org.). *Sociedade contemporânea: subjetividade e educação*. 1ed. Sao Paulo: Memnon.
- Boletim da saúde, (2017). *Suicídio é maior causa de morte entre jovens*. Recuperado de <http://www.saude.ms.gov.br/2017/09/21/ministerio-da-saude-divulga-1-boletim-de-suicidio-no-pais-e-a-quarta-causa-de-morte-entre-jovens/>
- Brasileiro, T. S. A. & Souza, M. P. (2010). Psicologia, diretrizes curriculares e processos educativos na Amazônia: um estudo da formação de psicólogos. *Psicologia Escolar e Educacional*, 14 (1), 105- 120. Recuperado de: www.scielo.br/pdf/pee/v14n1/v14n1a12
- Câmara dos Deputados. Radioagência. (2018). *Deputadas e especialistas alertam para racismo e violência contra mulheres negras*. Recuperado de: <https://www2.camara.leg.br/camaranoticias/radio/materias/RADIOAGENCIA/560438-DEPUTADAS-E-ESPECIALISTAS-ALERTAM-PARA-RACISMO-E-VIOLENCIA-CONTRA-MULHERES-NEGRAS.html>
- Campos, L. A. (2014). A identificação de enquadramentos através da análise de correspondências: um modelo analítico aplicado à controvérsia das ações afirmativas raciais na imprensa. *Opinião Pública*, 20 (3), 377- 406. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/op/v20n3/0104-6276-op-20-03-00377>
- Campos, Larissa Couto, Machado, Thalyson Renan Bitencourt, Miranda, Gilberto José, & Costa, Patrícia de Souza. (2017). Cotas sociais, ações afirmativas e evasão na área de Negócios: análise empírica em uma universidade federal brasileira. *Contabilidade & Finanças*, 28(73), 27-42. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1590/1808-057x201702590>
- Carneiro, R. (2013). Antropologia das Emoções: retomando concepções e consolidando campos. *Physis: Saúde Coletiva*, 23(2), 647-652. <https://dx.doi.org/10.1590/S0103-73312013000200017>
- Carneiro, S. A. (2005). *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser*. (Tese de doutorado). Programa de Pós- graduação em Educação da Universidade de São Paulo.

Disponível em: <https://negrasoulblog.files.wordpress.com/2016/04/a-construc3a7c3a3o-do-outro-como-nc3a3o-ser-como-fundamento-do-ser-sueli-carneiro-tese1>

- Carone, Y. (2003). Breve histórico de uma pesquisa psicossocial sobre a questão racial brasileira. In Y. Carone & M. A. S. Bento (Orgs.). *Psicologia Social do Racismo: estudos sobre branqueamento e branquitude no Brasil* (2a ed., pp. 13- 25). Petrópolis: Vozes.
- Carvalho, J. J. A. (2016) *Política de cotas no ensino superior: ensaio descritivo e analítico do Mapa das Ações Afirmativas no Brasil*. Brasília: INCT.
- Castel, R. (1998). *As Metamorfoses da Questão Social: Uma Crônica do Salário*. Rio de Janeiro: Vozes
- Castoriadis, C. (1982) *A instituição imaginária da sociedade*. Tradução Guy Reynoud. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. Título original: *L'institution imaginaire de La société*.
- Castro et. al. (2017). A política de cotas sociais para o acesso ao ensino superior: o caso das universidades federais mineiras. *Gestão Universitária na América Latina*, 10 (1), 256-279. DOI: <https://doi.org/10.5007/1983-4535.2017v10n1p256>
- Chauí, M. (2003). A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, (24), 5-15. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782003000300002>
- Ciampa, A. da C. (1989) Identidade. In: W. Codo & S. T. M Lane (Orgs.). *Psicologia social: o homem em movimento*, São Paulo: Brasiliense.
- Costa, S. & Werle, L. (1997). Reconhecer as diferenças: liberais, comunitaristas e as relações raciais no Brasil, *Novos Estudos*, (49), 159-178. Recuperado de: <https://www.anpocs.com/index.php/encontros/papers/21-encontro-anual-da-anpocs/st-3/st15-2/5317-sergiocosta-a-questao/file>
- Cynthia M. M. (2012) Interfaces Brasil/Canadá, *Revista Brasileira de Estudos Canadenses*. V. 12, N. 2. Recuperado de: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/interfaces/article/view/7221>
- Daflon, Verônica Toste, Feres Júnior, João, & Campos, Luiz Augusto. (2013). Ações afirmativas raciais no ensino superior público brasileiro: um panorama analítico. *Cadernos de Pesquisa*, 43(148), 302-327. <https://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742013000100015>
- Dantas, S. S. (2013). *De refém a protagonista: o desenvolvimento de identidades políticas e projetos de vida tornando o consumo um viabilizador de identidades emancipadas*. (Tese de Doutorado), PUC-SP. Recuperado de: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/17041>
- Decreto n. 6096, de 24 de Abril de 2007*. Estabelece o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão de Universidades Federais (REUNI). Recuperado de: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm

- Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012. Regulamenta a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/Decreto/D7824.htm
- DIAS, A. de S. et. al (2016). Mulheres egressas da Eja na universidade: entre intempéries, sonhos possíveis inéditos viáveis. *Atos de pesquisa em educação*, 11 (2), 444- 467. DOI: <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2016v11n2p444-467>
- Dias, E. M. (2013). *As cotas para negros em universidades e o princípio da proporcionalidade: uma política de afirmação da função social do Estado contemporâneo*. (Dissertação de mestrado). Centro de Educação de Ciências Sociais e Jurídicas, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, SC. Recuperado de: http://www6.univali.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=774
- Domingues, P. (2007). Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. *Tempo*, 12(23), 100-122. DOI: <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-77042007000200007>
- Durham, E. R. (2002). A universidade e o ensino. Núcleo de pesquisas sobre Ensino Superior. Conferência. Universidade de São Paulo, SP, Brasil. Recuperado de: <http://nupps.usp.br>
- Durham, E. R. (2003). Educação superior, pública e privada In: C. Brock & S. Schwartzman. Os desafios da educação no Brasil. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. Recuperado de: <http://www.schwartzman.org.br/simon/desafios/7superior.pdf>
- Elias, N. (1984). *O processo civilizador: uma história dos costumes*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Fanon, F. (2008). *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador, Bahia: Edufba
- Fanon, F. (2010). *Os Condenados da Terra*. Belo Horizonte, Minas Gerais: UFJF.
- Feres Jr., J. (2007). Comparando justificações das políticas de ação afirmativa: Estados Unidos e Brasil. *Estudos Afro-asiáticos*, 29(1-3), 63-84. Recuperado de: http://www.achegas.net/numero/30/joao_feres_30.pdf
- Feres Jr., João, & Daflon, Verônica Toste. (2015). Ação afirmativa na Índia e no Brasil: um estudo sobre a retórica acadêmica. *Sociologias*, 17(40), 92-123. <https://dx.doi.org/10.1590/15174522-017004003>
- Ferrarini et. al. (2016). Formação do psicólogo brasileiro: impasses e desafios. *INFAD/International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2 (1), 271-280. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/304745700_Formacao_do_Psicologo_Brasileiro_impasses_e_desafios/download
- Ferrarini, N. L. & Camargo, D. (2014). O professor de psicologia diante da multiplicidade e diversidade teórica da psicologia: lugar de incertezas e desafios. *Psicologia: ensino & formação*, 5 (1), 32- 49. Recuperado de: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pef/v5n1/v5n1a04>

- Ferrarini, N. L.; Camargo, D. (2012) O sentido da psicologia e a formação do psicólogo: um estudo de caso. *Psicologia & Sociedade*, 24(3), 710-719. Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-71822012000300024&script=sci_abstract&tlng=pt
- Ferrarini, N. L.; Valore, L. A. & Camargo, D. (2012). Políticas Afirmativas e construção da identidade em universitários afrobrasileiros *INFAD/International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2 (1), 203-210, Recuperado de: http://dehesa.unex.es/bitstream/handle/10662/2714/0214-9877_2012_1_2_203.pdf?sequence=1
- Ferrarini, N.L; Valore, L. A. & Camargo, D. (2010). Psicologia e formação no discurso de estudantes e professores da [U1]: um estudo. *INFAD/International Journal of Developmental and Educational Psychology*, (3), série XXII, 295- 234.
- Ferreira, A. H. (2010). *Identidades negras: Contextos, alternativas e possibilidades emancipatórias*. (Dissertação de mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP. Recuperado de: <https://sapientia.pucsp.br>
- Golgher, A. B.; Amaral, E. F. L., & Neves, A. V. C. (2014). Avaliação de impacto do bônus sociorracial da UFMG no desempenho acadêmico dos estudante. *Mediações*, 19 (1), 214-248. Recuperado de: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/19865>
- Gomes, N. L. (2005) Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: Brasil. Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03. Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, p. 39 - 62. Recuperado de: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=16224
- Gomes, N. L. (2011) Movimento negro, saberes e a tensão regulação-emancipação do corpo e da corporeidade negra. *Contemporânea*, v. 1, n. 2, p. 37-60, Jul.–Dez. Recuperado de: <http://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/35>
- Gomes, N. L. (2011). Diversidade étnico- racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. *RBP AE*, 27 (1), p. 109 – 121. Recuperado de: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19971>
- Gomes, N. L. (2012) Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça Educ. *Sociologias* 33 (120), 727-744. Recuperado de: <http://www.cedes.unicamp.br>
- Gomes, N. L. (2012). Negro e educação: ressignificando e politizando a raça. 33 (120), 727-744 Educação e Sociedade. Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302012000300005&script=sci_abstract&tlng=pt
- Gomes, N. L. (2012). Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*, 12 (1), 98-109. Recuperado de: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/11/curr%C3%ADculo-e-rela%C3%A7%C3%B5es-raciais-nilma-lino-gomes.pdf>

González Rey, F. L. (2009) Questões teóricas e metodológicas nas pesquisas sobre a aprendizagem. A aprendizagem no nível superior. In: Maria Carmen Vilela Tacca. (Org.). *A complexidade da aprendizagem*: destaque ao ensino superior. Campinas: Alínea, 2009, p. 123-151.

(2011) *Subjetividade e saúde*: superando a clínica da patologia. São Paulo: Cortez.

(2013). *O pensamento de Vigotski*: contradições, desdobramentos e desenvolvimento. São Paulo, Hucitec.

(2003) *Sujeito e subjetividade*. 1 ed. São Paulo – SP: Alínea.

(2012) *O social como produção subjetiva*: superando a dicotomia indivíduo-sociedade numa perspectiva cultural-histórica. Estudos Contemporâneos da Subjetividade, v. 2, p. 167-185.

& Martínez, A. M. (2017). Subjetividade: teoria, epistemologia e método. Campinas: Alínea.

González, L. (1980). Racismo e sexismo na cultura brasileira. *IV Encontro Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Ciências Sociais*. Rio de Janeiro, RJ. Recuperado de: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4130749/mod_resource/content/1/Gonzalez.Lelia%281983-original%29.Racismo%20e%20sexismo%20na%20cultura%20brasileira_1983.pdf

Griner, A.; Sampaio, L. M. B. & Sampaio, R. M. B. A política afirmativa "Argumento de Inclusão" como forma de acesso à universidade pública: o caso da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. *Administração Pública*, 49 (5), 1291-1317. Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-76122015000501291&script=sci_abstract&tlng=pt

Guimarães, A. S. A. (2004). Preconceito de cor e racismo no Brasil. *Antropologia*, 47(1), 9-43. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.1590/S0034-77012004000100001>

Guimarães, A. S. A. (2008). Novas inflexões ideológicas no estudo do racismo no Brasil. In J. Zoninsein & J. Feres Jr. (Orgs), *Ação Afirmativa no ensino superior brasileiro* (pp. 175 - 193). Belo Horizonte: UFMG.

IBGE (2018). *Estatísticas de Gênero Indicadores sociais das mulheres no Brasil*. Recuperado de: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101551_informativo.pdf

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2016). Sinopse Estatística da Educação Superior. Recuperado de: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>

IPEA. *Atlas da violência 2018*. Recuperado de: <http://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/downloads/8626-7457-2852-180604atlasdaviolencia2018.pdf>

- Jonsson, M. F. & Holanda, A.F. (2011). A Construção da Formação em Psicologia no Brasil: Do Currículo Mínimo às Diretrizes Curriculares Hoje. *Perspectivas em Psicologia* (Impressa), 15 (2), 169-193.
- Lane, S. T. M. (1989) A psicologia social e uma nova concepção de homem para a psicologia. In: Lane, S.T. M. & Codo, W. (orgs). *Psicologia social: o homem em movimento*. 8ed. São Paulo: Brasiliense.
- Laplane, A. L. F. Uma análise das condições para implementação de políticas de educação inclusiva no Brasil e na Inglaterra. *Educação e Sociedade*, 27 (96 – Especial), 689-715.
- Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012. Estabelece o sistema de cotas raciais. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.html Acessado em abril de 2017.
- Lei nº 11.096, de 13 de Janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei no 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm
- Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional da Educação. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm
- Leite, J. L. (2011). Política de cotas no Brasil: política social?. *Katálysis*, 14 (1), 23- 31. Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-49802011000100003&script=sci_abstract&tlng=pt
- Leite, Janete Luzia. (2011). Política de cotas no Brasil: política social?. *Katálysis*, 14(1), 23-31. <https://dx.doi.org/10.1590/S1414-49802011000100003>
- Leite, S. A. S. (2012) Afetividade nas práticas pedagógicas. *Temas em Psicologia*, 20 (2), 355-368. Recuperado de: DOI: 10.9788/TP2012.2-06
- Loureiro, C. F. B. & Viégas, A. (2012). Algumas considerações sobre as influências do marxismo na teoria da complexidade de Edgar Morin: aportes para a pesquisa em educação ambiental. *Ambiente e Educação*, 17 (2), 13- 24. Recuperado de: <http://repositorio.furg.br/handle/1/4285>
- Lukács, G. (2012). Para uma ontologia do ser social. (C.N. Coutinho, M. Duayer & N. Schneider Trans.). São Paulo: Boitempo.
- Magnoli, D. (2009). Uma gota de sangue: história do pensamento racial. (1a ed). São Paulo: Contexto.
- Magnoli, D. (2009). *Uma gota de sangue*: história do pensamento racial. 1 ed. São Paulo: Contexto.
- Maldonado-Torres, N. (2016). Transdisciplinaridade e decolonialidade. *Sociedade e Estado*, 31(1), 75-97. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-69922016000100005>

- Marçal, A. & Silva, P. V. B. (2013). Reflexões sobre o processo e os resultados da implantação de políticas públicas no ensino superior brasileiro. Ferrarini, N. L.. & Ruppel, D. *Inclusão racial e social: considerações sobre a trajetória UFPR*. Curitiba: UFPR.
- Martins, J. S. (2002). A sociedade vista do abismo: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais. Petrópolis: Vozes.
- Marx, K. & Engels, F. (1974) Textos filosóficos (C. Grifo Trad, 3a ed.). Lisboa: Presença.
- Marx, K. & Engels, F. (2001). A ideologia alemã. (L.C.Castro e Costa, Trad.). São Paulo: Martins Fontes.
- Marx, K. & Engels, F. (2001). *A ideologia alemã*. (L.C.Castro e Costa, Trad.). São Paulo: Martins Fontes.
- Mazer, S. M. & Melo-Silva, L. L. (2010). Identidade profissional do Psicólogo: uma revisão da produção científica no Brasil. *Psicologia: ciência e profissão*, 30(2), 276-295. Recuperado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1414-98932010000200005&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt
- Melsert, A. L. de M. & Bock, A. M. B. (2015). Dimensão subjetiva da desigualdade social: estudo de projetos de futuro de jovens ricos e pobres. *Educação e Pesquisa*, 41(3), 773-789. <https://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201507135302>
- Meszáros, I. (2013). O conceito de dialética em Lukács. Trad. Rogério Bettoni (1a ed.). São Paulo: Boitempo.
- Ministério da Educação (2015). *Documento Referencia para as discussões do Fórum Nacional do Conselho Nacional de Educação*. Recuperado de: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11947-documento-referencia-pdf&Itemid=30192
- Ministério da Educação (2016). BRASIL, Presidência da República. Ministério da Educação. Quadro informativos Programa Universidade para Todos 2016. Recuperado de: <http://prouniportal.mec.gov.br/dados-e-estatisticas/9-quadros-informativos>
- Ministério da Educação (2016). Instituições de Ensino Superior credenciadas ao MEC. Recuperado de: <http://emec.mec.gov.br/>
- Ministério da Educação (2017). Sinopse Estatística da Educação Superior. Recuperado de: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>
- Miranda, C. M. (2015). Os movimentos feministas e a construção de espaços institucionais para a garantia dos direitos das mulheres no Brasil e no Canadá. *Revista Brasileira de Estudos Canadenses*, 15 (1), p. 347 – 385. Recuperado de: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/interfaces/article/view/6721/4632>
- Miranda, S. F. (2013). *Negros, profissionais e acadêmicos: compreendendo os efeitos do discurso ideológico do mérito*. (Tese de doutorado) Programa Estudos Pós Graduados em

- Psicologia Social) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Recuperado de: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/17034>
- Munanga, K. (2001). Políticas de Ação Afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa das cotas. *Sociedade e Cultura*, 4 (2), 31- 43. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70311216002>
- Nascimento Jr., A. F. (2000) Fragmentos do pensamento dialético na história da construção das ciências da natureza. *Ciência & Educação*, 6 (2), 119-139. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v6n2/04.pdf>
- Nascimento, A. (org). (1982) *O negro revoltado*. 2 ed. Nova Fronteira: Rio de Janeiro, RJ.
- Negreiros, D. F. (2017). Educação das relações étnico- raciais: análise da formação de docentes por meio de programas Uniafro e Africanidades. *Planejamento e Políticas públicas Ipea*, n. 48, 81- 105. Recuperado de: <http://www.ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/view/684/429>
- Noronha, A. P. P. et al. (2010). Sobre o ensino de avaliação psicológica. *Avaliação Psicológica*, 9(1), 139-146. Recuperado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712010000100015
- Noronha, Ana Paula Porto. (2002). Os problemas mais graves e mais frequentes no uso dos testes psicológicos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(1), 135-142. <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722002000100015>
- Paixão, M. (2008). A Santa Aliança: estudo sobre o consenso crítico às políticas de promoção da equidade racial no Brasil. In J. Zoninsein& J. Feres Jr. (Orgs), *Ação Afirmativa no ensino superior brasileiro* (pp. 135 - 175). Belo Horizonte: UFMG.
- Pan, M. A. G. S. & Machado, J. P. (2013). Assistência estudantil: sentidos em (trans)formação. In: Ferrarini, N. L.. & Ruppel, D. *Inclusão racial e social: considerações sobre a trajetória UFPR*. Curitiba: UFPR.
- Pan, M. A. G. S. & Litenski, A. C. L. (2016). *Processos de subjetivação em práticas de letramento acadêmico : oficina com estudantes de psicologia da UFPR*. (Dissertação de Mestrado) Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR. Recuperado de: <http://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/45058?show=full>
- Passos, J. C. dos. (2015). Relações raciais, cultura acadêmica e tensionamentos após Ações Afirmativas Educação, 31 (2)., 155- 182. Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-6982015000200155&script=sci_abstract&tlng=pt
- Pereira, M. F. M. W. M & Hanashiro, D. M. M. (2014). Etarismo em Seleção: a dura realidade para quem tem mais de 45 anos no Brasil. *XXXVIII Encontro da ANPAD*, Rio de Janeiro - RJ. Recuperado de: http://www.anpad.org.br/admin/pdf/2014_EnANPAD_EOR1794.pdf

- Pinto, J. L. & Paula, A. P. P. (2018). Contribuições da epistemologia qualitativa de gonzález rey para estudos transdisciplinares. *Psicologia & Sociedade*, 30 (esp). Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v30/1807-0310-psoc-30-e166100.pdf>
- Piza, E. (2002). Porta de vidro: entrada para a branquitude. In: *Psicologia social do racismo – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. IrayCarone& Maria Aparecida Silva Bento (Orgs) Petrópolis, RJ: Vozes.
- Piza, Edith. (1995) Da cor do pecado. *Estudos Feministas*3(1), 52- 64. Recuperado de: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16915/15476>
- Portaria nº 18/2012. Dispõe sobre a implementação das reservas de vagas em instituições federais de ensino de que tratam a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, e o Decreto no 7.824, de 11 de outubro de 2012. Recuperado de: http://portal.mec.gov.br/cotas/docs/portaria_18.pdf
- Quijano, A. (2000) ¡Qué tal Raza!, América Latina enMovimiento, sep., <https://www.alainet.org/es/active/929>
- Rezende, L. B. de. (2014). Da formação à prática do profissional psicólogo: Um estudo a partir da visão dos profissionais. (Dissertação de mestrado) Universidade Federal de Juíz de Fora. Juíz de Fora, MG. Recuperado de: <http://www.ufjf.br/ppgpsicologia/files/2010/01/Leonice-Barbara-de-Rezende.pdf>
- Rocha, L. C. P. & Araújo, D. C. (2014). Política educacional e a Lei 10639/03. In: Costa, H. & Silva, P. V. B. *África da e pela diáspora: pontos para a educação das relações étnico-raciais*. Curitiba, PR: NEAB- UFPR.
- Rodrigues Jr., E. (2016) *Educação para as relações étnico-raciais e culturais na educação superior* (Dissertação de mestrado). UNISAL – SP. Recuperado de: https://unisal.br/wp-content/uploads/2017/04/Dissertac%C3%A3o_Em%C3%ADlio-Rodrigues-J%C3%BAnior.pdf
- Rodrigues, C. S. & Prado, M.A.M (2010). Movimentos de mulheres negras: trajetória política, práticas mobilizatórias e articulações com o Estado brasileiro. *Psicologia & Sociedade*, 22 (3), pp. 445- 456.
- Santos, P. V. S. (2013). *A universidade de estudantes cotistas e não- cotistas*. (dissertação de mestrado). Universidade Federal da Bahia – UFBA, Salvador, BA. Recuperado de: <http://www.repositorio.ufba.br:8080/ri/handle/ri/14513>
- Santos, W. O. (2017). *Políticas Educacionais Antirracistas Brasil e Colômbia: estudo comparado* (Tese de doutorado). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR. Recuperado de: <http://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/46283>
- Sawaia, B. B. (2004). O sofrimento ético- político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In Sawaia, B. B. (Org.) *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social* (5a ed., pp. 97- 119). Petrópolis: Vozes.

- Sawaia, B. B. (2009). Psicologia e desigualdade social: uma reflexão sobre liberdade e transformação social. *Psicologia & Sociedade*; 21 (3): 364-372. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v41n3/1517-9702-ep-41-3-0773.pdf>
- Schucman, L. V. (2010). Racismo e antirracismo: a categoria raça em questão. *Psicologia Política*, 10(19), 41-55. Recuperado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2010000100005&lng=pt&tlng=pt
- Schucman, L. V.; Gonçalves, M. M. (2017). Racismo na Família e a Construção da Negritude: Embates e Limites entre a Degradação e a Positivização na Constituição do Sujeito. *Odeere(UESB)*, 2 (4), 61- 83.
- Schwartzman, S. *Universidade para todos?* Simon's site. Recuperado de: <http://www.schwartzman.org.br/sitesimon/?p=6225&lang=pt-br&cpag=1#comment-2626>
- Silva, P. V. B. & Marçal, J. A. (2012). Reflexões sobre o processo e os resultados da implantação de políticas públicas no ensino superior brasileiro. In N.L. Ferrarini & D. Ruppel. *Inclusão racial e social: considerações sobre a trajetória UFPR*. Curitiba: UFPR.
- Sito, L. Disputas e diálogos em torno do conceito de Ações Afirmativas para o Ensino Superior no Brasil. *Universitas Humanísticas*, (77), 251- 273, recuperado de: www.redalyc.org/pdf/791/79130107011.pdf
- Soares, V. (1994). Movimento de mulheres e feminismo: evolução e novas tendências. *Estudos Feministas*, 2 (esp), 11- 24. Recuperado de: <http://refe.paginas.ufsc.br/revistas-antiores/volumes-especias/volume-especial-1994/>
- Sojourner Truth: A Life of Legacy and Faith (2018). Recuperado de: <https://sojournertruth.org/>
- Somers, P. Pan, M. A. G. S, & Jones, C. (2012). Políticas Afirmativas no Ensino Superior: um diálogo entre Estados Unidos e Brasil. In N.L. Ferrarini & D. Ruppel. *Inclusão racial e social: considerações sobre a trajetória UFPR*. Curitiba: UFPR.
- Somers, P. Pan, M.A. G. S. & Jones, C. (2013) Políticas Afirmativas no Ensino Superior: um diálogo entre Estados Unidos e Brasil. In: Ferrarini, N. L.. & Ruppel, D. *Inclusão racial e social: considerações sobre a trajetória UFPR*. Curitiba: UFPR.
- Souza, M. S. (1983). *Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. 1 ed. Rio de Janeiro: Graal.
- Véras, M. (2004). Exclusão Social - um problema brasileiro de 500 anos. In Sawaia, B. B. (Org.) *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social* (5a ed., pp. 27- 53). Petrópolis: Vozes.
- Vigotski, L. S. (1997). *Fundamentos de defectología*. La Habana: Pueblo y Educación, 1997.

- Vygotsky, L. S. (1999). *O significado histórico da crise na Psicologia*. In Teoria e método em Psicologia. São Paulo: Martins Fontes.
- Wadenbroock Jr., D. (2009) *Educação sob medida: os testes psicológicos e o higienismo no Brasil (1914- 45)*. Maringá, PR: Ed. Maringá.
- Wanderley, M. B. (2004). Refletindo sobre a noção de exclusão. In Sawaia, B. B. (Org.) *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social* (5a ed., pp. 16- 27). Petrópolis: Vozes.
- Wickbold, C. C. (2013). Política de cotas e currículo: construções identitárias de estudantes de medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro. (Dissertação de Mestrado), Rio de Janeiro, RJ. Recuperado de: <http://www.nutes.ufrj.br/mestrado/arquivos/CHRISTIANE%20CURVELO%20WICKBOLD.pdf> 39

ANEXO 1 – COMPLEMENTO DE FRASES



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
MESTRADO EM PSICOLOGIA
LINHA EDUCAÇÃO, TRABALHO E
PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADE

Completando Frases

Esta atividade se chama completamento de frases e foi construída para possibilitar a expressão de ideias, sentimentos, sensações ou mesmo lembranças a partir das palavras e indicadores abaixo.

Trata-se de um exercício onde não existe resposta certa ou errada, pois não é uma avaliação, mas uma forma alternativa de produzir informações para a pesquisa.

Você deverá completar os enunciados a seguir nas linhas em branco de forma livre e espontânea. Não existe um número máximo de linhas, caso necessite de mais espaço solicite outras folhas à pesquisadora.

Leve o tempo que precisar.

1. Penso que a universidade é:

espaço de diversidade, sentimento
espaço a ser ocupado

2. Para mim, a Psicologia:

Tudo. Tudo aquilo que eu sempre quis. Sou
desde criança.

3. Acredito que os cursos de Psicologia:

Podem melhorar muito ainda. Propiciar mais
contato com outras realidades que não só a clínica
para pessoas com alto poder aquisitivo. Mas sim, com
questões mais próximas da realidade: pobreza, violência,
suicídio, discriminação e etc.

4. O currículo ideal do curso de Psicologia:

Não sei se há um currículo "ideal". Sempre há a possibilidade de melhorar, mas chegar em um ideal é difícil de imaginar.

5. No período em que estou na universidade:

Eu tive muitas e maravilhosas oportunidades que acabaram mudando todo o meu rumo e da minha família

6. Meus colegas de turma:

São pessoas incríveis e serão profissionais extremamente competentes

7. Meus colegas de curso:

A grande maioria é muito diferente de mim

8. Meus professores:

São acadêmicos / teóricos desconectados da realidade.

9. Gosto de recordar:

Da minha história, trajetória e de onde vim

10. Tive problemas quando:

Não tive muitos problemas relacionados à graduação.

11. Meus vínculos afetivos no curso de Psicologia:

São poucos

12. Se eu pudesse mudar a minha trajetória na graduação:

gostaria de ter participado de mais projetos diferentes

13. Meu trabalho de conclusão de curso:

Será uma importante etapa da minha graduação

14. Meus familiares:

Gracias à eles que eu sou quem eu sou hoje. Sem-
pre me ajudaram no que precisei. temos uma relação de
amor.

15. Meu/Minha (familiar): não entendi

16. Eu como mulher:

Ainda em processo de descoberta

17. Se eu pudesse voltar no tempo:

não mudaria nada

18. Ser cotista/bolsista PROUNI é:

Orgulho

Oportunidades

19. As Políticas de Ações Afirmativas:

São essenciais para a mudança de profundas desi-
gualdades que ainda temos

20. Sentimentos que expressam minha vivência na universidade:

Gratidão, amor pelo que faz, sentimento de poder de mudança, transformação.

*Sugestões/Comentários:

This image shows a single sheet of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There is no handwriting or printed text on the paper.

ANEXO 2- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nós, Prof.^a Dr.^a Norma da Luz Ferrarini e Mestranda Karin Juliana Daffinyn da Silva, da Universidade Federal do Paraná, estamos convidando você estudante de psicologia que tenha ingressado na graduação via políticas de inclusão social e se autodeclara preto ou pardo ou negro a participar de um estudo intitulado "*Emoções na formação acadêmica de estudantes de Psicologia ingressos no ensino superior via políticas de inclusão*". Trata-se de uma pesquisa sobre o cotidiano acadêmico dos estudantes a partir do que estes estudantes pensam, sentem, constroem e constituem, tendo em vista o contexto das políticas de inclusão social nas Instituições de Ensino Superior. Portanto:

a) O objetivo desta pesquisa é: analisar a influência das emoções no processo de formação acadêmica de estudantes de psicologia ingressos no ensino superior via políticas de inclusão a partir do enfoque nas relações étnico- raciais.

b) Caso você participe desta pesquisa será necessário: voluntariar-se a participar nos grupos de discussão, tendo em vista os temas divulgados, e das entrevistas individuais. Comprometer-se a respeitar os acordos coletivos no início de cada grupo, com intuito de contribuir para organização e em respeito à condição dos outros participantes. Não se identificar, não identificar outros participantes, tampouco o nome das instituições na qual estuda ou tem ciência de que os outros participantes estudem.

c) Para tanto você deverá comparecer Centro de Assessoria e Pesquisa em Psicologia e Educação, órgão suplementar do Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná (CEAPPE- UFPR), 50, subsolo, situado na Praça Santos Andrade, Curitiba - PR, para participação nos quatro grupos de discussão e para a entrevista em um período de até duas semanas após a realização dos grupos de discussão.

d) É possível que você experimente algum desconforto, principalmente relacionado à divergência de ideias ou posicionamentos nos grupos de discussão, constrangimento ou cansaço nos grupos ou entrevistas.

e) Alguns riscos relacionados ao estudo podem ser: discordâncias ideológicas ou constrangimento ocasionado pela divergência de opiniões sobre os temas, os quais serão mediados pela pesquisadora nos grupos de discussão. No que se refere a entrevista é possível que as perguntas gerem desconforto ou evoquem situações de custo emocional significativo.

f) Os benefícios esperados com esta pesquisa são a possibilidade de reflexão sobre a vivência acadêmica em um espaço planejado para abordar a formação em psicologia e políticas de inclusão do ponto de vista dos participantes. Ao mesmo tempo a ampliação da discussão entre estudantes das diferentes instituições, possibilitando o diálogo entre diferentes realidades da formação em Psicologia. Serão fornecidos certificados aos participantes que comparecerem a pelo menos dois grupos de discussão e nas entrevistas. A pesquisa também poderá ter caráter de continuidade e desdobramentos em outros projetos, eventos ou ações relacionados com o tema de investigação, caso seja manifestado interesse pelos estudantes ou instituições participantes. As pesquisadoras estarão disponíveis para posterior diálogo. Embora você nem sempre seja beneficiado diretamente pela sua participação neste estudo.

g) As pesquisadoras Norma da Luz Ferrarini e Karin Juliana Daffinyn da Silva, responsáveis por este estudo, poderão ser localizadas no Centro de Assessoria e

Participante da Pesquisa e/ou Responsável Legal [rubrica]

Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE [rubrica]

Orientador [rubrica]

Norma da Luz Ferrarini

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde da UFPR | CEP/SD Rua Padre Camargo, 285 | térreo | Alto da Glória | Curitiba/PR | CEP 80060-240 | cometica.saude@ufpr.br - telefone (041) 3360-7259

Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde/UFPR.
Parecer CEP/SD-PB nº 2247598
na data de 30/03/2013. *Qb*